

Université de Montréal

**Traducción y transferencia cultural en la reforma
educativa radical en Colombia:
Descripción y análisis de *La Escuela Normal* (1871-1879)**

par

Paula Andrea Montoya

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de doctorat
en traduction

août, 2014

© Montoya, 2014

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Traducción y transferencia cultural en la reforma educativa radical en Colombia:
Descripción y análisis de *La Escuela Normal* (1871-1879)

présentée par :
Paula Andrea Montoya

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Alice Belle, président-rapporteur
Georges Bastin, directeur de recherche
Catherine Poupeney Hart, membre du jury
Roberto Valdeón, examinateur externe
Juan Carlos Godenzzi, représentant du doyen de la FES

Résumé

Cette thèse porte sur l'histoire de la traduction en Colombie dans le XIX^e siècle. Elle étudiera le rapport entre la traduction et l'éducation pendant la réforme éducative menée par le groupe politique connu sous le nom de los *radicales liberales*.

Pour ce faire, elle décrit et analyse les traductions parues dans le périodique officiel de la réforme, *La Escuela Normal* (1871-1879), dont la mission consistait en la diffusion des informations administratives et légales concernant la réforme éducative. On y trouve aussi des articles sur l'éducation et des leçons destinés à la formation des enseignants (manuels scolaires).

À partir d'une démarche méthodologique et théorique descriptive et socioculturelle qui combine l'analyse des traductions et le contexte de réception de celles-ci, on analyse comment et pourquoi le contexte politique, social et éducatif de l'époque s'est répercuté sur la sélection des thématiques et des auteurs à traduire dans ce périodique. De plus, le groupe de traducteurs et d'intellectuels ainsi que la façon de traduire de ceux-ci sont étudiés.

Cette recherche permet d'observer que la traduction n'est pas une activité neutre, mais une activité au centre de dynamiques sociales et culturelles. De plus, les contacts culturels permettent des transferts divers, notamment des traductions, mais aussi des représentations et des modèles sociaux. Finalement, la traduction s'avère un instrument au service des intérêts particuliers d'un groupe politique et social.

Mots-clés : histoire de la traduction; presse éducative; manualistique; Colombie; *Los radicales liberales*; *La Escuela Normal*.

Abstract

This dissertation is framed in the context of translation history in Colombia during the 19th century. It articulates the relationship between translation and education during the education reform implemented by the radical wing of the Colombian Liberal Party known as *los radicales*. In order to explore such relationship, the translations published in *La Escuela Normal* (1871-1879) are described and analyzed. This periodical, an official publication organ of the Radical administration, had as its goal to disseminate administrative and legal information concerning the education reform. It also became a vehicle for the publication of articles of pedagogical nature and of lessons about different subjects, intended to be used for teacher education (textbooks).

By proposing a descriptive, socio-cultural theoretical framework and methodology, which combines the analysis both of translations and the context of their reception, this study explores how and why the political, social, and educational context of the time influenced the choice of topics and authors to be translated for the periodical. It also examines the group of translators and intellectuals that contributed to the publication, as well as their translation strategies.

This study presents translation as an activity that is not neutral, but is actually enmeshed in social and cultural dynamics. Furthermore, cultural exchanges foster all kinds of transfers, ranging from the adoption of social models and representations to the practice of translation proper. In the end, translation reveals itself as a tool at the service of the interests of a given political and social group.

Keywords : Translation History; Educational Periodicals; Manualistics; Colombia; Radical Liberal administration; *La Escuela Normal*.

Resumen

La presente tesis se enmarca en la historia de la traducción en Colombia en el siglo XIX. Estudia la relación entre traducción y educación durante la reforma educativa llevada a cabo por el grupo político conocido como los radicales liberales. Para ello, se describe y analiza las traducciones publicadas en el periódico oficial *La Escuela Normal* (1871-1879), cuyo fin era difundir la información administrativa y legal concerniente a la reforma educativa, así como artículos de carácter pedagógico y lecciones sobre diversas materias (manuales escolares) con el fin de que se utilizaran para la formación de los maestros.

A partir de una metodología y un marco teórico de carácter descriptivo y sociocultural que combina el análisis de las traducciones y su contexto de recepción, se analiza cómo y por qué el contexto político, social y educativo de la época influyó la selección de las temáticas y de los autores que se tradujeron en el periódico. Además, se estudia el grupo de traductores e intelectuales, así como su manera de traducir.

Esta investigación permite observar que la traducción no es una actividad neutra, sino una actividad que está en el centro de las dinámicas sociales y culturales. Además, los contactos entre las culturales permiten que se den todo tipo de transferencias, entre ellas las traducciones mismas así como modelos y representaciones sociales. Finalmente, la traducción se revela un instrumento al servicio de los intereses particulares de un grupo político y social.

Palabras claves: historia de la traducción; prensa educativa; manualística; Colombia; radicales liberales; *La Escuela Normal*.

ÍNDICE

Lista de abreviaciones	ix
Lista de tablas	x
Lista de figuras.....	xi
Tabla de anexos.....	xii
Agradecimientos	xiv
INTRODUCCIÓN	1
Problemática	2
Hipótesis	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	5
Corpus.....	6
Plan de la tesis.....	6
PARTE I - MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	9
1. ANTECEDENTES DE LA HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EN COLOMBIA	9
1.1. América Latina y las perspectivas investigativas	11
1.2. Intentos de una visión general	17
1.3. Estudios panorámicos de la historia de la traducción en Latinoamérica	25
1.3.1. Descubrimiento, Conquista y Colonia	25
1.3.2. Emancipación, Construcción y Consolidación de las Repúblicas y Siglo XX	29
1.3.2.1. La traducción de textos políticos	29
1.3.2.2. La traducción literaria y las empresas editoriales	33
1.3.2.3. La traducción de textos científicos y otros campos de interés.....	37
1.3.3. Algunas consideraciones metodológicas y teóricas	42
1.4. La historia de la traducción en Colombia: un campo por explorar	47
2. IMPACTO DE LA HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN EN LA TRADUCTOLOGÍA Y LA HISTORIA CULTURAL	55
2.1. Las funciones culturales de la traducción: historia y traducción.....	57
2.2. Definiendo la traducción desde una perspectiva amplia.....	61

2.2.1.	La traducción como ‘reescritura’	64
2.2.2.	La traducción como transferencia	66
2.3.	Poder, traducción e ideología	71
3.	PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN	78
3.1.	Definiciones y evolución de los modelos y perspectivas de la historia de la traducción	79
3.1.1.	Tradiciones no-occidentales y microhistoria.....	82
3.1.2	Géneros no literarios, fuentes y formatos alternativos.....	83
3.1.3	Agentes y modelos descriptivos y explicativos.....	86
3.2.	Modelos integradores: St. Pierre, D’hulst, Lépinette y Pym.....	87
3.3.	Mirada descriptiva, mirada cultural: la traducción en su contexto.....	93
3.4.	Metodología.....	98
3.4.1.	Principios metodológicos generales.....	98
3.4.2.	Elementos metodológicos de los estudios descriptivos.....	99
3.4.3.	Elementos metodológicos de la historia de la traducción	99
3.4.3.1.	Construcción de corpus de traducciones y traductores	100
3.4.3.2.	Paratextos y extratextos.....	100
3.4.4.	Etapas de investigación	102
3.4.4.1.	Primera etapa	102
3.4.4.2.	Segunda etapa	102
	PARTE II-LOS RADICALES Y EL IDEAL DE UNA NACIÓN EDUCADA.....	105
4.	CONFIGURACIÓN IDEOLÓGICA DE LOS LIBERALES RADICALES.....	105
4.1.	Incursión de las ideas liberales en Colombia	106
4.2.	Los liberales radicales y la concepción moderna de Estado	110
4.3.	El Olimpo Radical	113
4.4.	La Constitución de Rionegro (1863): la carta de navegación	119
4.5.	Paz y progreso: fórmulas del éxito radical.....	121
5.	LA EDUCACIÓN COMO TRANSFERENCIA CULTURAL: ‘IMPORTACIONES’ DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA RADICAL	129
5.1.	La educación en Colombia en el siglo XIX: un proyecto siempre en construcción.....	131

5.2.	Los radicales y la Reforma Educativa de 1870	138
5.2.1.	La escuela primaria y secundaria: una mirada a la infancia	142
5.2.2.	Los maestros y la misión pedagógica.....	144
5.2.3.	Creación de periódicos y manuales: verdadera obra radical	148
6.	<i>LEN</i> : entre el género manualístico y el oficial.....	152
6.2.	La prensa en la Colombia decimonónica	153
6.1.1.	El surgimiento de la prensa durante el Virreinato de la Nueva Granada	155
6.1.2.	La prensa monárquica e ilustrada durante la Colonia	157
6.1.3.	La prensa, tribuna de los procesos emancipatorios durante las luchas independentistas	159
6.1.4.	Apogeo de la prensa política, especializada y cultural con el establecimiento de la República.....	160
6.1.5.	Una mirada a la prensa especializada de carácter educativo y pedagógico en Europa y Estados Unidos.....	164
6.1.6.	Caracterización de <i>LEN</i> en la historia de la prensa colombiana.....	168
6.2.	El lugar de <i>LEN</i> en la historia de la manualística colombiana.....	171
6.2.1.	Valor social, cultural e histórico del texto escolar	172
6.2.2.	El manual escolar en el siglo XIX: ciencia, progreso y nación	174
6.2.3.	Definiciones y clasificaciones del manual escolar.....	177
	PARTE III-DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE <i>LEN</i>	183
7.	Presencia de la traducción en <i>LEN</i>	183
7.1.	Caracterización general del periódico <i>LEN</i>	184
7.2.	Géneros textuales del periódico <i>LEN</i>	185
7.3.	Lugar de la traducción en el periódico <i>LEN</i>	193
7.4.	Contenido de las traducciones	197
7.5.	Autores, obras, y temas traducidos en <i>LEN</i>	200
7.5.1.	Autores estadounidenses	204
7.5.2.	Autores europeos	208
7.6.	Sobre los traductores.....	213
7.7.	Representación de la traducción y del traductor desde lo institucional	222
7.7.1.	El oficio y el sueldo del traductor	222

7.7.2.	Promoción de traducciones.....	224
8.	La apropiación de saberes en el discurso liberal radical desde la traducción.....	232
8.1.	Pautas pedagógicas y metodológicas.....	234
8.1.1.	Sobre los métodos de enseñanza y las facultades intelectuales.....	242
8.1.2.	El niño, objeto central de la educación	248
8.1.3.	Laicidad, obligatoriedad y carácter público de la educación.....	250
8.1.4.	Aplicación de los conocimientos al desarrollo económico del país	254
8.1.5.	Estrategias de apropiación y relocalización en las traducciones	259
8.2.	Énfasis en la formación moral.....	266
8.2.1.	La educación como un instrumento para la consolidación de la moralidad....	266
8.2.2.	Educar sin violencia	269
8.2.3.	Estrategias de apropiación focalizadas en la tolerancia religiosa y la promoción de la no violencia.....	273
8.3.	Rol de los maestros.....	276
8.3.1.	El maestro: conocimientos, funciones y cualidades.....	276
8.3.2.	Valoración y estima de la profesión.....	281
8.3.3.	Estrategias de apropiación focalizadas en resaltar la función del maestro.....	283
	CONCLUSIONES	288
	En relación con los aportes a la historia cultural de Colombia.....	288
	En relación con la metodología en historia de la traducción en Colombia	290
	En relación con el nexo entre traducción y poder.....	292
	En relación con expandir el concepto de traducción.....	292
	En relación con la historia de la traducción en Colombia	293
	Aportes a futuras investigaciones.....	297
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	299
	ANEXOS	xiv

Lista de abreviaciones

EDT: Estudios Descriptivos de la Traducción

HISTAL: Grupo de investigación sobre Historia de la traducción en América Latina

HISTRAD: Grupo de investigación en Historia de la Traducción (Universidad de Alicante)

LEN: La Escuela Normal

n/a: no aplica

s/a: sin autor

s/f: sin fecha

s/i: sin identificar

Lista de tablas

Tabla 1: clasificación de los artículos del periódico LEN.....	186
Tabla 2: clasificación de las traducciones de LEN	186
Tabla 3: géneros textuales que aparecen en LEN.	188
Tabla 4: los 10 géneros textuales más populares en LEN	193
Tabla 5: traducciones y producción original de LEN	194
Tabla 6: metalenguaje con el cual se presenta la traducción en LEN	195
Tabla 7: traducciones y producción original por año en LEN	196
Tabla 8: género de las traducciones en LEN por ejemplar.....	198
Tabla 9: género de las producciones originales en LEN	199
Tabla 10: títulos/obras traducidas en el periódico LEN por género	201
Tabla 11: idiomas de origen de las traducciones en LEN	202
Tabla 12: traductores del periódico LEN	214

Lista de figuras

Figura I. Primera página del ejemplar 1 de LEN	171
--	-----

Tabla de anexos

Anexo 1. Obras de carácter pedagógico publicadas en LEN	xiv
Anexo 2. Lecciones de ciencias naturales publicadas en LEN.....	xvii
Anexo 3. Lecciones de conocimientos útiles publicadas en LEN	xviii
Anexo 4. Lecciones de fisiología publicadas en LEN	xix
Anexo 5. Lecciones de geografía publicadas en LEN	xx
Anexo 6. Lecciones de literatura y lengua materna publicadas en LEN.....	xxi
Anexo 7. Lecciones de geología publicadas en LEN.....	xxii
Anexo 8. Lecciones de comercio y economía publicadas en LEN.....	xxiii
Anexo 9. Lecciones de cosmografía y astronomía publicadas en LEN	xxiv
Anexo 10. Lecciones de matemáticas publicadas en LEN.....	xxv
Anexo 11. Lecciones de historia publicadas en La Escuela Normal	xxvi
Anexo 12. Lecciones de psicología publicadas en LEN	xxvii
Anexo 13. Lecciones de bellas artes publicadas en LEN.....	xxviii
Anexo 14. Lecciones de agricultura publicadas en LEN	xxix
Anexo 15. Lecciones de física publicadas en LEN.....	xxx
Anexo 16. Poemas publicados en LEN	xxxi
Anexo 17. Obras de carácter moral publicadas en LEN	xxxii
Anexo 18. Fábulas publicadas en LEN	xxxiii
Anexo 19. Obras de carácter político publicadas en LEN	xxxiv
Anexo 20. Noticias varias publicadas en LEN	xxxv

*A mi Matías Montoya, su risa lo hizo todo
posible*

Agradecimientos

Finalizar esta tesis solo es posible por la ayuda, apoyo moral y paciencia de muchas personas a las que llevo en mi corazón y con las que estaré eternamente agradecida. Para mi director de tesis, el profesor Georges L. Bastin sólo tengo palabras de afecto, agradecimiento y admiración. Gracias profesor Bastin por la acogida desde que llegué a la Universidad de Montreal. Sus consejos, experiencia, palabras de apoyo y lectura crítica fueron siempre motivo de inspiración y me dieron siempre ánimo para continuar con este proyecto.

A los amigos y colegas de HISTAL, sólo puedo decirles que marcaron profundamente mi vida personal e intelectual. Es difícil nombrarlos a todos, pero Ángela, Álvaro, Aura, Gabriela y Laura, fueron una fuerza constante en los momentos duros y una compañía inigualable en los momentos de alegría y felicidad en el país que cálidamente me recibió.

Quiero expresar mi gratitud a todos los miembros del personal administrativo y docente del *Département de linguistique et de traduction*. Estudiar en la Universidad de Montreal fue un gran privilegio y contribuyó a mi formación integral como persona y profesional. Gracias al *Département de linguistique et de traduction* por la *Bourse d'excellence*, beca que me permitió realizar mis estudios con tranquilidad. Igualmente debo agradecer a la Universidad de Antioquia y a Escuela de Idiomas, su apoyo económico y moral fueron esenciales para llegar hasta la meta final.

A los amigos y a la familia jamás podré retribuirles todo su amor y paciencia. Perdón por todas las citas y compromisos incumplidos. Martha, gracias por el constante ánimo, sin él no habría salido nunca de Medellín y jamás habría emprendido una vida académica. Juan, gracias por no conocer la palabra “estrés” o al menos saberla disimular siempre con el buen humor; por el amor, la compañía y el apoyo constante. Alex, Vivi, Lili, gracias por la eterna risa, por la locura y los sueños.

A todos les quiero agradecer por creer. Por creer en que se invierten horas en encontrar conexiones interesantes en el mundo de la traducción, por creer en mí, cuando yo no lo hago. La familia...lo es todo. Gracias a mis padres y hermanos por todo el apoyo y la resistencia en los buenos y en los malos días. A todos aquellos que no nombré en este pequeño espacio, pero

que siempre estuvieron ahí presentes con una sonrisa, un abrazo y una palabra de apoyo:
GRACIAS.

INTRODUCCIÓN

La historia de la traducción ha revelado desde diversos ángulos el valor de esta práctica para acercarnos y conocer mejor las relaciones entre las culturas. Actualmente, la traductología reconoce los esfuerzos de los investigadores por engrosar el número de estudios a través del empleo de herramientas tradicionales o a partir del uso de constructos teóricos y metodológicos que de manera significativa han incrementado la pluri e interdisciplinariedad para estudiar la historia de la traducción (O'Sullivan, 2012; Rundle, 2014). En Latinoamérica se vive con intensidad este ambiente por generar más estudios, cuestionamientos y rescates ligados al área de la historia de la traducción. Se puede afirmar que se ha avanzado, quizás de manera lenta, pero notable. Este es justamente el propósito del presente trabajo, unirse al número de los estudios históricos de la traducción en el espacio geográfico latinoamericano, particularmente en Colombia, un país que ha vivido una intensa actividad traductora, pero en el que todavía no se la ha dado un justo reconocimiento.

Una investigación en historia de la traducción impone desafíos y coyunturas que se intentan superar en medio de la frustración. A manera de ilustración de lo anterior, se pueden mencionar las múltiples dificultades para recuperar las traducciones y sus originales o reconstruir el perfil de un traductor cuya existencia es ignorada en la historia cultural del país. No obstante, todo este empeño se ve recompensado cuando se logra establecer conexiones que aparentemente siempre han estado ahí, pero que no se han hecho lo suficientemente visibles. En este sentido, la traducción aparece como la herramienta que nos muestra que las culturas se construyen en la conjunción de lo propio con elementos foráneos y a través de transferencias culturales, como lo afirma Romano (2004):

La cultura de una comunidad, de una nación, es el resultado de la incorporación de factores de distinta y múltiple procedencia. Son los modos particulares de apropiación de lo otro los que hacen distintiva a una cultura, y no la pureza de sus contenidos, de modo que ese debe relativizar el alcance de lo original, de lo autónomo absoluto (p. 101).

En nuestro caso, indagar en las influencias de carácter extranjero que contribuyeron a la consolidación de un sistema educativo, a través de la función llevada a cabo por intelectuales y traductores, resulta revelador para la historia cultural de Colombia. En un

trabajo mancomunado se movilizaron políticos, funcionarios, intelectuales, maestros y traductores en torno a una serie de ideales políticos y educativos, que tomaron como referente modelos externos, adoptándolos y adaptándolos a sus propios contextos. La traducción entonces se convirtió en un mecanismo de importación selectiva, respondiendo a necesidades particulares, de modo que no solo se importaron textos sino modelos y comportamientos. Se dio un amplio proceso de transferencia cultural que involucró productos y agentes de diversa índole.

Esta investigación busca visibilizar un material de significativa relevancia tanto para la traductología, como para la educación en Colombia: las traducciones en los campos de la pedagogía y la ciencia publicadas en el periódico de carácter educativo *La Escuela Normal* (1871-1879), *LEN*. Paralelamente, y utilizando el mismo periódico como fuente, se profundiza en el discurso liberal radical para establecer puentes de conexión entre traducciones, discursos y contexto de la época.

En este trabajo se descubre la necesidad de una verdadera interdisciplinariedad en el campo de la historia de la traducción. Al reconstruir varios contextos bajo el prisma de la actividad traductora, se comprueba que esta historia no solo se construye desde la traductología, sino en conjunción con las demás disciplinas que tienen a la cultura como objeto.

Problemática

La historia de la traducción en Colombia se proyecta como un campo singular para reflexionar sobre las transferencias de conocimiento y las funciones culturales que desempeñó esta actividad intercultural en la apropiación de recursos intelectuales y materiales foráneos por parte de los estadistas y hombres de letras del país, para gestar un proyecto educativo que transformara de raíz los fundamentos de la República alrededor de 1870. El siglo XIX colombiano ha sido estudiado, precisamente, desde una perspectiva que revela la influencia que tuvieron diversas tradiciones distintas a la española, como la francesa, la inglesa y la estadounidense, en la construcción de la Nación (Jaramillo, 1974; Martínez, 2001; Orjuela, 1980).

Desde la traductología, se han llevado a cabo investigaciones que exploran el llamativo movimiento traductivo en la época, particularmente en el campo literario (Montoya, Ramírez & Ángel, 2006; Orozco, 2000; Rodríguez, 2010). Esta tarea importadora en la edificación de la Nación estuvo a cargo principalmente de dos actores sociales y políticos dominantes: los liberales y los conservadores. Estos dos grupos se disputaban el mando del país en un escenario caracterizado por la fragmentación social, el poder de la Iglesia Católica, la incertidumbre económica y las constantes guerras internas.

En tal situación conflictiva, surgió un grupo de liberales conocidos como los radicales, quienes llegaron al poder a finales del siglo con el firme objetivo de establecer una república federal y aplicar ideas liberales extremas (Mejía, 2007). Uno de los campos en los que los radicales marcaron fuertemente la pauta fue el educativo (Báez, 2004). La educación constituye uno de los pilares fundamentales en la concepción radical del Estado, y es justamente en la organización y fortalecimiento de las instituciones educativas, donde se manifestaron concretamente los intercambios culturales a los que se hacía mención anteriormente. En los países latinoamericanos, esta tendencia fue igualmente común y son conocidos los casos de políticos e intelectuales de la región que viajaron a Europa y a Estados Unidos con la firme convicción de estudiar diferentes modelos, entre ellos el educativo, para importarlo a sus países de origen, ejemplo de ello fueron Simón Bolívar, Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí, entre otros (Arencibia Rodríguez, 2013; Bastin, Echeverri & Campo, 2004; Galazzi, 2013; Valero, 2001).

Así pues, para finales del siglo XIX Colombia vivió una hegemonía liberal radical que percibía la educación como un instrumento central en la construcción de la Nación y para lograr consolidar un sistema educativo competente recurrieron a modelos extranjeros altamente valorados en esa época en Europa y en Estados Unidos. En esta mirada cosmopolita, la traducción jugó un papel central para la importación de textos y modelos que transformaron el sistema educativo local y a su vez alimentaron las diversas representaciones sociales, políticas y educativas que movilizan la educación.

Entre las diversas estrategias adoptadas por los radicales para llevar a cabo la Reforma Educativa, que se consolidaron en el *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria* (1870), se encuentran la organización y estructuración de la educación primaria diferenciada

de la universitaria; la construcción de escuelas y mejoramiento de los recursos físicos; la implementación de una educación laica, obligatoria y gratuita; la formación de maestros bajo la metodología pestalociana; la creación de Escuelas Normales; y la producción de material idóneo para llevar a cabo las labores pedagógicas y educativas, así como la promoción de la reforma.

Para lograr este último objetivo, los reformadores crearon un periódico llamado *La Escuela Normal*, objeto de este estudio, que se consolidó como uno de los símbolos de la Reforma Educativa. Por una parte, el periódico difundió la información administrativa sobre la aplicación de la reforma en los Estados, así como textos de gran contenido ideológico que reflejaba el pensamiento de los radicales. Por otra parte, se publicaron textos y materiales de carácter pedagógico para apoyar la formación de los maestros, cumplir la función de manual escolar en las aulas, divulgar conocimientos científicos y prácticos y difundir el pensamiento pedagógico moderno de autores extranjeros.

En esta intención, de nutrir el movimiento pedagógico local con ideas importadas, la traducción desempeñó un rol central, pues son numerosas las traducciones que se publicaron en el periódico *La Escuela Normal*. Gran parte de los autores seleccionados para su traducción lideraron significativos proyectos educativos en sus respectivos países o produjeron textos que eran manuales escolares o de divulgación científica que enriquecieron el panorama manualístico en Colombia.

Por esta razón, se hace necesario realizar un catálogo detallado de las traducciones y determinar qué lugar ocupó esta práctica intercultural en el periódico. De igual manera, es pertinente efectuar una descripción y análisis de los autores, las temáticas que se tradujeron y los traductores que participaron en este proyecto educativo y cultural. Tal proyecto de traducción, emprendido en esta época por un grupo hegemónico, amerita un análisis y contextualización de los ideales e intereses del grupo político con el fin de explorar las razones de la elección de las traducciones. Explorar el discurso liberal radical proporciona los motivos detrás de esas elecciones. Cabe señalar que las traducciones no se realizan en el vacío, ellas responden a los diversos proyectos políticos, sociales, económicos y culturales liderados por las instituciones y son el reflejo de los valores culturales de las sociedades que las acogen.

Hipótesis

El sistema educativo colombiano durante la reforma de los radicales a finales del siglo XIX recibió una influencia extranjera considerable de Europa y Estados Unidos. Dicha influencia se manifestó en la gran cantidad de traducciones publicadas en el periódico *La Escuela Normal*. Postulando que la traducción no es una actividad neutra, la selección de los autores y las temáticas, así como la manera de traducir, son el reflejo de los intereses de los liberales radicales durante este período. De la misma manera, esas elecciones se adecúan a los valores de la época de la cultura de llegada. La traducción se constituye entonces en un instrumento clave para la transferencia de conocimientos pedagógicos modernos, para validar la propuesta ideológica y la política educativa de los radicales y para ilustrar cómo esta actividad intercultural se moldea o moldea a las culturas receptoras.

Objetivo general

Describir, analizar y explicar la relación entre traducción y educación durante el gobierno de los radicales liberales en el periódico *La Escuela Normal* (1871-1879) e identificar cómo los diversos factores socioculturales del sistema receptor influenciaron la elección y recepción de las traducciones, así como la manera de traducir, con el fin de señalar que la traducción no es una actividad neutra y que ella moviliza representaciones culturales de la sociedad en un momento dado.

Objetivos específicos

Sistematizar y describir las traducciones publicadas en el periódico *La Escuela Normal* entre 1871 y 1879 para determinar quiénes fueron los autores, las temáticas y los traductores.

Describir y analizar la naturaleza híbrida e intercultural del periódico *La Escuela Normal* con el fin de establecer la función que cumplió en tanto órgano oficial de la Reforma Educativa y difusor de conocimientos pedagógicos.

Describir y analizar la relación existente entre los temas seleccionados por traducir y los intereses de los reformadores radicales, al igual que los valores de la cultura de llegada con el fin de ilustrar cómo los procesos de traducción son selectivos.

A partir de una muestra de textos traducidos, determinar cuáles fueron las estrategias más representativas y establecer una relación entre estas y los ideales reformistas para analizar cómo en el modo de traducir se manifiestan igualmente los intereses de los radicales así como los valores de la cultura receptora.

Corpus

El corpus principal para la realización de esta investigación consistió en el periódico oficial publicado por los liberales radicales durante un período de 8 años *La Escuela Normal*. Esta publicación representó el órgano oficial de la Reforma Educativa de 1870 llevada a cabo por el grupo hegemónico (Báez, 2004; Jaramillo, 1989b). La colección del periódico consiste en 309 números, de este corpus se extrajo un total de 123 traducciones.

Además, en el estudio a profundidad de *LEN* se encontró una excelente fuente para conocer el discurso radical. En los artículos críticos, leyes, informes de los directores generales y estatales de la instrucción pública, entre otros documentos, se halló una riqueza discursiva que facilitó comprender ciertas elecciones de los traductores en el nivel macrotextual y microtextual. Se seleccionaron alrededor de unos 100 textos diferentes a las traducciones, pero publicados en el periódico *LEN* para explorar este discurso radical.

Finalmente, se seleccionaron dos traducciones que corresponden a dos libros y sus respectivos originales para detectar estrategias de traducción claves que igualmente permitieran comprender determinadas elecciones de los traductores en el nivel microtextual.

Plan de la tesis

Esta tesis se estructura en tres partes y ocho capítulos. En la primera parte se aborda el marco teórico y metodológico que sustenta la investigación. El primer capítulo ofrece un panorama general de los estudios recientes en el campo de la historia de la traducción en el contexto hispanoamericano. Se resaltan aquellos en los que se evidencia el valor de esta práctica para la consolidación de una identidad americana, así como estudios donde los investigadores han asumido posiciones críticas frente a la tradición. Se concluye que la investigación en traducción ha sido una actividad crítica que ha cuestionado la mirada sobre el Otro y ha enriquecido las diversas formas de emprender el complejo estudio de la región.

En los dos siguientes capítulos se abordan los parámetros teóricos y metodológicos que guiaron la elaboración de esta tesis. En el segundo capítulo se efectúa un análisis de los aportes de la historia de la traducción tanto al campo de la historia cultural como al campo de la traductología. En ese sentido, consideramos que la historia de la traducción ha hecho considerables aportes a una mejor comprensión de los diversos fenómenos culturales de las sociedades (Delisle & Woodsworth, 2005). En nuestro caso, evidentemente la traducción contribuyó significativamente al campo educativo en Colombia durante el siglo XIX, por esta razón nos enfocamos en el valor de la historia de la traducción en la difusión de conocimientos especializados y científicos.

Para abordar el aporte de la historia de la traducción a la ampliación de los horizontes teóricos y metodológicos de la traductología, se adoptó una mirada descriptiva y sociocultural de la traducción que concibe los intercambios entre las culturas como procesos profundamente dinámicos y complejos, razón por la cual la traducción no es una actividad unidimensional y neutra, por el contrario, la traducción refleja las fuerzas y los conflictos culturales. Paralelamente, desde esta perspectiva compleja, la traducción no se puede estudiar aislada de sus contextos de producción y recepción. Por lo anterior, el aporte de la historia a la traductología se enfocó en dos frentes: el enriquecimiento de la descripción y conceptualización de fenómenos traductivos a través del análisis de dos conceptos, reescritura y transferencia cultural; y el que expone las relaciones entre traducción y poder.

El tercer capítulo tiene como objetivo presentar algunas propuestas metodológicas en el campo de los estudios históricos de la traducción, así como el diseño metodológico de la presente investigación. Se exponen algunos de los cambios que se han presentado en las aproximaciones metodológicas con respecto a los temas, objetos, géneros y fuentes de investigación; y se presentan los modelos de autores como Pym, Lépinette, St-Pierre y D'hulst. Estos métodos abordan la investigación en historia desde una mirada integradora, es decir, que desde las búsquedas de las traducciones y los traductores en sí se integran aspectos que buscan poner dichas traducciones en relación con su contexto de producción.

En la segunda parte de esta tesis, se efectúa una contextualización de los principales eventos que dieron origen al surgimiento del grupo liberal radical en el siglo XIX en Colombia, así como una caracterización del material que albergó las traducciones: la prensa de

carácter educativo. Se destaca en particular la idea de ‘transferencia’ e ‘importación’ de elementos foráneos en la constitución de la ideología de los radicales liberales, algo que no se escapa del contexto educativo general en el siglo XIX. En el capítulo cuarto se describe el perfil político e ideológico del grupo hegemónico; en el capítulo quinto se explican los fundamentos e impacto de la Reforma Educativa radical en el sistema educativo colombiano decimonónico; y en el sexto capítulo se establece una relación entre la prensa general, la prensa de carácter educativo y la manualística, por ser *LEN* un periódico con un alto componente pedagógico y compartir, en ese sentido, muchas de las características y funciones del manual escolar.

Finalmente, la tercera parte se enfoca en presentar los principales resultados de esta investigación. En el capítulo séptimo se realiza una descripción y un análisis detallados del contenido de *LEN* con el fin de determinar el lugar de la traducción en este periódico y su naturaleza híbrida entre periódico oficial y educativo. Se presentan posteriormente las traducciones, los temas que primaron y los traductores que participaron en el proyecto. Además, se indaga en material publicado en el periódico para determinar el punto de vista institucional de los radicales con respecto a la traducción y a los traductores. El octavo capítulo explora y analiza los principales factores contextuales que influenciaron las decisiones tomadas por los radicales en la adopción de los textos a traducir. A partir del contraste del contenido de las traducciones y documentos oficiales que reflejan el pensamiento y la ideología radical, se manifiestan y se hacen evidentes los intereses de los liberales radicales. Además, se selecciona una muestra de textos para identificar ciertas estrategias de traducción y mostrar cómo en las decisiones de los traductores se reflejaron los intereses a los que hacemos referencia, así como los valores de la cultura receptora.

PARTE I - MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

1. ANTECEDENTES DE LA HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EN COLOMBIA

Esta propuesta de investigación se inscribe en el campo de los estudios históricos de la traducción en Hispanoamérica. Es desde esta posición identitaria y teórico-metodológica que se quiere enunciar este trabajo, con el fin de adscribirlo a una red compleja, caracterizada por la heterogeneidad y la dispersión, pero con un recorrido significativo que ha extendido sus conexiones considerablemente en los últimos veinte años.

Frente a tal posición surge la pregunta: ¿Qué se afirma cuándo se habla de historia de la traducción en Hispanoamérica y en América Latina? En un primer momento se debe establecer que la evocación de ‘Latinoamérica’ como categoría representa un asunto complejo. No es este el lugar para desarrollar esta reflexión, pero sí se puede señalar, como lo afirma Nelly Richard (1994), que dicha categoría trasciende la comprensión geográfica y por ello es necesario posicionarla en términos de su relación con otras culturas y, particularmente, con la modernidad occidental. Con esta concepción relativizada, se privilegian conceptos como el contacto intercultural, las migraciones, el multiculturalismo y el plurilingüismo, que podrían ser cruciales para entender las tradiciones complejas que componen las culturas de esta región.

En el contexto de la traductología, Mona Baker y Gabriela Saldanha (2009) han trazado un panorama muy general de diferentes tradiciones de la historia de la traducción mundial. Dos hechos llaman la atención, por un lado, la tradición hispanoamericana y la brasilera aparecen como entes separados y sin conexión, pero con claros puntos en común; y, por otra parte, en la correspondiente entrada de América Latina, varios temas y personalidades se quedan por fuera, como es generalmente el caso en textos de este género. Pero lo hecho hasta ahora trasciende dicha compilación y no pueden negarse ni invisibilizarse los importantes esfuerzos interdisciplinarios recientes que se vienen llevando a cabo por generar pensamiento y reflexión en esta área del conocimiento, reflejados en una considerable

producción académica que se extiende a varios países dentro del continente americano y fuera de él, como se observará en este capítulo.

Este incremento de investigaciones en el campo de la historia de la traducción en América Latina es producto del interés despertado al interior de la traductología por los estudios históricos de la traducción. También conviene resaltar que muchos de los investigadores no vienen de la traductología o los estudios de la traducción, sino de otras disciplinas, lo que ha enriquecido aún más la visión crítica. Así pues, sobresalen las reflexiones en torno a elementos como la preocupación por entender cómo se ha configurado la cultura y la identidad latinoamericana, cómo se han manifestado las mediaciones lingüísticas y culturales en diversos momentos de la historia del continente, cómo se han enriquecido las diferentes tradiciones literarias a partir de las influencias externas, cómo se han dado los intercambios de conocimiento en diversos niveles, cuál ha sido el impacto del pensamiento europeo y norteamericano en los intelectuales y las disciplinas en Latinoamérica, cómo lo reflejan las diversas prácticas traductivas y qué fuentes se presentan como indispensables para enriquecer la perspectiva traductológica.

Este panorama de las investigaciones que se despliega de aquí en adelante, que no pretende ser exhaustivo, tiene básicamente dos fines: dar cuenta de trabajos recientes en el área de los estudios históricos de la traducción en América Latina para detectar tendencias en su planteamiento y alcance; y relacionar un grupo de trabajos que son fuentes de inspiración para la realización de este estudio en particular. En el caso particular de Colombia, se hace necesario rescatar la historia de la traducción como patrimonio cultural y fomentar, a partir de esta investigación, el estudio de campos y temas bajo este prisma traductológico. Se tendrán en cuenta estudios con los que exista afinidad temática, teórica y metodológica. Si bien no corresponden a los mismos períodos, figuras o temas, las diversas maneras de aproximarse al problema reflejan puntos en común y representan fuentes de interés.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera. En un primer momento, y a manera de introducción, se presentarán los principales comentarios de investigadores que han coordinado en los últimos años compilaciones sobre investigaciones que tienen lugar en el espacio latinoamericano. Luego se expondrán las perspectivas de dos compiladores – Georges Bastin y Birgit Scharlau – quienes se lanzan a la tarea de realizar un panorama de la historia de

la traducción en América Latina desde dos puntos de vista diferentes. Después, se abordará un amplio conjunto de investigaciones en el área de la historia de la traducción en la América Hispana durante los últimos años. Los trabajos se agrupan en dos secciones, un primer grupo con aquellos estudios que se inscriben en el contexto de los períodos conocidos como Descubrimiento, Conquista y Colonia; y un segundo grupo que da cuenta de trabajos que se relacionan con la Emancipación, Construcción y consolidación de las Repúblicas y Siglo XX.

Seguidamente se resaltarán aspectos metodológicos y teóricos relevantes que se destacan en las investigaciones reseñadas y, finalmente, se termina con el arqueológico reciente de las propuestas que tratan sobre los estudios históricos de traducción en Colombia.

1.1. América Latina y las perspectivas investigativas

América Latina es una región privilegiada para investigar la historia de la traducción. La inmensa producción de traducciones por más de quinientos años es motivo más que suficiente para indagar en este material de profunda riqueza y alto valor patrimonial. Scharlau (2004) en la *Revista Estudios* de Venezuela, uno de los primeros escenarios que hace visible la configuración de un grupo de investigadores que se lanzan a esta tarea de explorar la historia de la traducción latinoamericana desde una perspectiva traductológica, manifiesta: “Es un hecho que en América Latina –desde la Colonia hasta hoy– se ha venido llevando a cabo una intensa labor de traducción, y que la traducción ha desempeñado siempre importantes funciones culturales” (p. 15)¹.

Desde que esta investigadora afirmó esto hace diez años, las pesquisas se han incrementado de manera significativa y actualmente se observa “una intensa labor de investigación en historia de la traducción” en y sobre el territorio. Así pues, este objeto de estudio compete a un número nada despreciable de académicos y corresponde a un desarrollo

¹ El grupo de investigación HISTAL, *Historia de la Traducción en América Latina*, coordinado por el profesor Georges L. Bastin de la Universidad de Montreal desde el año 2004 (<http://www.histal.ca/?lang=es>), viene trabajando por hacer visible y posible el intercambio de experiencias de todos aquellos investigadores que conciben la historia de la traducción en Latinoamérica como un espacio de reflexión profunda para entender de otra forma esta parte del continente. HISTAL es la primera iniciativa en Hispanoamérica en trabajar para dar un reconocimiento al valor de la traducción y los traductores en el campo social, cultural y político de la región. Gentzler (2008) ha igualmente destacado el valor de la traducción en Latinoamérica: “[...] translation is perhaps the most important topic in Latin American fiction, more important even than the widely circulated magic realism theme featured by most (North American) scholars” (p.108).

real de la disciplina como lo indica la gran cantidad de investigadores, publicaciones, congresos y grupos de trabajo interdisciplinarios² que han cuestionado profundamente la historia que se ha realizado tradicionalmente en América Latina, esto a la luz de los intercambios lingüísticos y culturales que le dieron forma e identidad. Es precisamente la visión identitaria la que prima para interpretar el hecho traductivo en Latinoamérica cuando se revisan los trabajos a los que aludimos. Andrea Pagni (2004a) en la revista venezolana citada en el párrafo anterior afirma:

Traducir de Europa fue en Iberoamérica, sobre todo durante el siglo XIX, en el sentido que le da a estos términos Michel de Certeau, menos una estrategia que una táctica, una “treta del débil”, en la medida en que se carecía, en América, de una posición definida y reconocida para negociar; los americanos del sur no aparecían a los ojos de Europa como representantes de culturas autorizadas y canonizadas que pudieran enriquecerse aún más mediante la traducción. Traducir era una de las maneras más importantes de construir identidad (p. 7).

Se comprende, por lo anterior, que la traducción funcionó en cierto momento como ‘arma de guerra’, siguiendo la metáfora bélica de Pagni, para batallar y encontrar un camino hacia ese reconocimiento como entidad independiente. Aquí conviene observar que la situación de Hispanoamérica llamó la atención del contexto traductológico canadiense y en el 2004 y 2005 se recopilaron en dos volúmenes varios trabajos bajo el título *Traductions et représentations: Parcours dans l'espace hispanique*. En la presentación, Clara Foz y Francisco Lafarga (2004) introducen el concepto de ‘representación’ como una forma no solo de entender las complejas prácticas traductivas en varios espacios geográficos y en diversas épocas en sí, sino como una forma de entender cómo se han dado las prácticas de traducción en América:

² Las fuentes que se eligieron para efectuar este arqueo bibliográfico no exhaustivo incluyen publicaciones que tienen como objeto recopilar investigaciones relacionadas con la historia de la traducción en el mundo hispanoamericano y latinoamericano en los últimos veinte años. Han sido fuentes indispensables números especiales de revistas cuya temática es la historia de la traducción en Hispanoamérica y Latinoamérica como *Revista Estudios* (v.24), *Revista TTR* (v.17 No.1, v.18 No. 2), *Revista Trans* (v.12), *Revista Mutatis Mutandis* (v.5 No.2, v.6 No.1), además de algunos artículos aislados tomados de revistas como *Meta*, *Hieronymus Complutensis*, *1611 Revista de Historia de la Traducción*, *MonTI*, entre otras. Colecciones especiales que reúnen varios trabajos sobre historia de la traducción y la mediación lingüística (Adamo, 2012b; Alfaqueque, 2010; Lafarga & Pegenaute, 2013, 2012a, 2012b; Pagni, Payàs & Willson, 2011b; Payàs & Zavala, 2012) y trabajos individuales que representan importantes investigaciones en el campo como el de Patricia Willson (2004) y el de Gertrudis Payàs (2010a). Artículos aislados y que se salen del rango de diez años serán tenidos en cuenta siempre y cuando representen referentes importantes para entender y contextualizar lo deseado en este capítulo. El sitio de internet HISTAL ha sido fundamental para llevar a cabo esta tarea.

À la notion de représentation, par ailleurs, est clairement liée celle d'espace et de ce point de vue tant du côté des Amériques que de celui de l'Europe, pour généraliser, l'espace de la traduction ne cesse de s'affirmer tant par nécessité économique qu'en raison d'impératifs liés aux transferts de tous ordres (culturels entre autres) qui s'opèrent dans ces sociétés. Dans les Amériques, tout particulièrement : un continent de contrastes et de ruptures, où, du nord au sud, quatre grandes langues dominant et des dizaines d'autres survivent (p. 9).

Para estos investigadores de la historia de la traducción, las 'transferencias culturales' en el espacio hispanoamericano, manifestadas bajo diversos modelos o 'prácticas traductivas', como lo demuestran los artículos que se publican en la colección, han contribuido profundamente a la construcción y transformación de las identidades desde la época de la Nueva España hasta la actualidad. A partir de diversas aproximaciones interdisciplinarias se extiende un amplio territorio que combina agentes, temas, intereses y modalidades.

Por su parte, para Bastin (2008), el 'nuevo hombre americano' pedía una transformación de sus sociedades desde diferentes ángulos. En la introducción al dossier "La traducción y la conformación de la identidad latinoamericana" para la revista española *Trans* publicada en 2008, el investigador manifiesta que los trabajos presentados en dicho dossier son:

La contribución de la traducción a la conformación de la identidad americana, a la construcción de un hombre nuevo y a la constitución de sociedades nuevas, desde los más diversos ángulos: sociocultural, lingüístico, literario, educativo y político, en diversos entornos nacionales o locales y en distintas etapas de la historia (p. 12).

En esta misma perspectiva discursiva, investigadores de un contexto más lejano como lo es el de la Universidad de Tel Aviv, bajo una mirada histórica, dan un reconocimiento desde esta área del saber humanístico al valioso aporte de la traducción en la construcción de una identidad latinoamericana. En 2010, los editores de la revista *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (E.I.A.L)*, Rosalie Sitman, Raanan Rein, Gerardo Leibner y Ori Preuss afirman:

The consequent greater awareness of the role of translation and translators in the region's colonial and postcolonial history has undoubtedly led to a deeper understanding of the fundamental task of translation in the construction of cultures and identities throughout Latin America" (Sitman, Rein, Leibner & Preuss, 2010, p. 10).

En consecuencia, estos prólogos ilustran la labor de investigadores por legitimar la historia de la traducción en América Latina en el espacio intelectual contemporáneo y resaltan el asunto de la identidad para demostrar que traducir en esta parte del globo va de la mano del devenir histórico del continente. Además, las diversas prácticas relacionadas con la ‘transferencia cultural’ realizan grandes aportes al conjunto de la disciplina traductológica y a otras afines. Estas colaboraciones ayudan a entender el mundo hispanoamericano desde otras perspectivas³.

Andrea Pagni, Gertrudis Payàs y Patricia Willson en el 2011 presentaron en forma de libro varias investigaciones producto de un encuentro que tuvo lugar en el 2008 en el marco de las *VIII Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana* en Santiago de Chile. En la presentación de la obra, las historiadoras muestran la actividad traductiva como posibilitadora de transformaciones en el panorama cultural de Latinoamérica; además, resaltan al igual que Scharlau, las “funciones culturales de las traducciones, vinculándolas con su soportes materiales y con el respectivo horizonte sociocultural de los traductores” (Pagni, Payàs & Willson, 2011a, p. 7). Se observa que la figura del traductor va adquiriendo un valor en la escena general, pues para estas investigadoras es importante modelar una concepción de traductor como agente que proyecta en sus decisiones toda una serie de representaciones sociales concretas que reflejan la relación con lo extranjero en una época y en un contexto determinado. Así mismo, esta idea del contexto y de las representaciones sociales emerge para darle un sentido al hecho traductivo: “Reconocer la historicidad de la traducción y su vinculación con un discurso social contribuye a una visión no esencialista de esta práctica” (2011a, p. 7). Así pues, las autoras plantean la necesidad de estudiar los contextos o más bien de vincular las traducciones a estos; o bien los contextos devienen la materia prima para entender cómo proceden los traductores. Paralelamente, la mirada sobre el hecho traductivo no puede darse con neutralidad o al menos no con una neutralidad total:

³ Edwin Gentzler (2008) establece una relación entre la traducción y las formaciones identitarias en el continente americano. Desde una visión que favorece la diversidad cultural y lingüística del continente, la traducción se aborda más allá de los términos clásicos de ‘original’ y ‘traducción’. Además, el autor norteamericano rescata la importancia de la corriente teórica conocida en Brasil como ‘teoría antropófaga’ y las literaturas latinoamericanas, de frontera y del Caribe, como elementos que permiten comprender las identidades que fluyen en el continente. Por una parte, en Brasil la traducción y la apropiación de las literaturas extranjeras mostró la complejidad de la cultura brasilera y su choque con las corrientes europeas. Por otra, las literaturas latinoamericanas y las de la frontera y el Caribe son un importantes ejemplo de la “polifonía cultural y lingüística”, así como reflejo de las luchas identitarias en el territorio americano.

Por ello creemos pertinente para el estudio de traductores y traducciones que han contribuido a forjar la historia cultural latinoamericana no partir de una visión conciliatoria expurgada de todo conflicto o limitada a los avatares puntuales del cambio de código lingüístico (2011a, p. 8).

De este modo, visiones identitarias sobre la traducción, antes señaladas, se complementan con el análisis de los discursos sociales y las asimetrías de poder en relación a esta actividad. Igualmente, en un número reciente de la revista *Mutatis Mutandis* dedicado a ‘El papel del traductor y del intérprete en la historia iberoamericana general y cultural’ se destaca, como lo hacen las autoras antes mencionadas, la traducción como una actividad transformadora y el traductor como ese agente de cambio que, impactando varios campos del saber y la acción, ha participado activamente en la transformación del pensamiento latinoamericano:

En Iberoamérica el traductor ha jugado un papel primordial – desde la constitución de las naciones que hoy conforman este continente –, que empieza a hacerse visible. Con su trabajo, el traductor ha participado en la construcción de nación, en la creación y recreación de literaturas, en la recuperación de culturas orales, en la implementación de sistemas económicos, educativos, médicos, así como de dispositivos jurídicos y políticos (Pulido, 2013, p. 1).

Finalmente, este repaso por recientes estudios en historia de la traducción en Latinoamérica e Hispanoamérica termina mencionando uno de los proyectos más ambiciosos que existe hasta la fecha y que reunió un conjunto amplio de voces en torno a este objeto de estudio, el *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica* editado por Francisco Lafarga y Luis Pegenaute (Lafarga & Pegenaute, 2013)⁴. Para estos investigadores españoles, la historia de la traducción en el mundo hispanoamericano se vislumbra como un conjunto amplio de temas, ideas y personajes; los editores afirman: “Ciertamente, en todas las obras

⁴ Este *Diccionario* es producto del proyecto de investigación *Hacia una historia de la traducción en Hispanoamérica* liderado por Francisco Lafarga y Luis Pegenaute y financiado por el gobierno español. Entre los productos de este proyecto se encuentran este *Diccionario*; el portal *Biblioteca de traducciones hispanoamericanas* alojado en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (http://www.cervantesvirtual.com/portales/traducciones_hispanoamericanas/) y la realización del coloquio internacional *Historia de la traducción en Hispanoamérica: mediación lingüística y contactos culturales* (13-14 de octubre de 2011), celebrado en la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad de Barcelona. Resultado de este coloquio fueron dos volúmenes con la recopilación de varios ensayos de los investigadores que participaron en dicho coloquio: *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (Lafarga & Pegenaute, 2012b) y *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: autores, traducciones y traductores* (Lafarga & Pegenaute, 2012a).

mencionadas lo que encontramos es una plétora de estudios, referidos a traductores individuales, traducciones particulares o, en el mejor de los casos, un determinado ámbito geográfico, trascendiendo, en algunas ocasiones, las fronteras nacionales” (Lafarga & Pegenaute, 2013, p. 8).

En este *Diccionario*, esencialmente descriptivo, se refleja el gran mundo que constituye la historia de la traducción en el espacio hispanoamericano hoy día. Los editores señalan que en esta obra desfilan tradiciones nacionales y transnacionales, traducciones y traductores que ya sean agrupados o individuales representan esa amplia producción existente sobre el tema. De igual manera, haciendo eco a lo que anteriormente afirmaba Scharlau (2004) con respecto a las funciones culturales de la traducción en el espacio latinoamericano, esta actividad fue un factor importante para el desarrollo de las literaturas locales a partir de la intervención de las literaturas extranjeras. Los investigadores, sin embargo, señalan que otro tipo de textos comienza a ser estudiados: el político, el religioso, el científico y el educativo. Además, en esta obra los traductores son el foco principal y se estudian en torno a su condición social, a su estatus, a su afiliación política o ideológica y a sus condiciones laborales: se reconstruye el contexto de los traductores y el universo social, cultural y político.

Como breve conclusión a estas primeras páginas, se puede señalar que estamos frente a un campo del saber humanístico con cierto recorrido independiente, caracterizado por diversas perspectivas teóricas y metodológicas, que como campo de conocimiento está impactando una historia general de la América Hispánica. Más allá de ciertas repeticiones, de fragmentaciones, de falta de conocimiento de la labor del otro y de la precariedad de la red de trabajo colaborativo entre investigadores, no se puede poner en duda el valor de todo este material que acumula ya innumerables páginas.

Por tanto, la tarea no está acabada y no se desea tampoco que lo esté. Los temas no se agotan y todavía hay en la agenda puntos por explorar. Lafarga y Pegenaute lamentan la falta de estudios contrastivos y transnacionales:

Es de lamentar que hasta ahora no se hayan establecido contrastes o comparaciones entre la historia de la traducción desarrollada en España y en Hispanoamérica. Tampoco se ha tenido suficientemente en cuenta el espacio hispanoamericano a la hora de estudiar la historia de la traducción española, a

pesar de que se dan fenómenos que superan claramente las fronteras nacionales, [...] (Lafarga & Pegenaute, 2013, p. 7).

Se observa entonces que el tema de historia de la traducción en Latinoamérica se compone de una gran producción de traducciones que está por analizar, elaboraciones teóricas que resaltan la construcción identitaria ligada a los procesos de mediación, relectura de material clave para la construcción de los discursos hispanoamericanos, revisión de momentos centrales para la historia de Latinoamérica bajo la lupa de las asimetrías de poder y el rol del intelectual-político-traductor en la modelación de esos discursos hispanoamericanos. Si bien la utilización de conceptos paralelos al de ‘traducción’, como ‘representación’ y ‘transferencia’ abundan, se verá igualmente la utilización de conceptos como el mestizaje, la transculturación, la antropofagia y la hibridez cultural para calificar esos diversos procesos de mediación transcultural propios al contacto entre las culturas en el continente⁵. Las posibilidades teóricas son pues múltiples. Aquí conviene resaltar que la traducción en América Latina ha dejado de ser meramente un instrumento de importación y reproducción de ideas, para devenir un instrumento de apropiación de modelos que ha permitido la emergencia de modelos propios que marcan su identidad cultural o bien la traducción ha contribuido a alimentar los aparatajes críticos, pues la traducción produce controversias y genera pensamiento y producción local. Esta actividad ha permitido redefinir la posición de América Latina con respecto a su ‘tradición’, bien sea desde una posición nominalmente neutral o políticamente comprometida. La traducción ha permitido reconocer, por lo menos, que los encuentros culturales se dan en medio de tensiones que afectarán por siempre las identidades.

Todos estos elementos teóricos que se enuncian, se observarán en los diversos estudios de caso que se presentarán a continuación, por medio de los cuales se intenta seguir este recorrido general por diversas investigaciones en historia de la traducción en el universo hispanoamericano.

1.2. Intentos de una visión general

Si bien el *Diccionario* muestra que sí es posible reunir en un solo lugar una amplia diversidad de historias que conforman esa gran historia de la América Hispánica, es verdad

⁵ En el capítulo 2 se proporcionarán más detalles sobre algunos de estos conceptos.

también que una historia general de la traducción en América Latina está todavía por escribirse: “Aún nos debemos una investigación abarcadora sobre la historia de la traducción en América Latina” (Adamo, 2012a, p. 16). Tarea titánica más no imposible. Además, se hace indispensable realizar más estudios contrastivos entre diversas historias, establecer nexos y puentes entre los diferentes países latinoamericanos⁶ y, finalmente, estrechar lazos con Brasil⁷.

Antes de abordar algunos temas de estudio actuales en historia de la traducción en Latinoamérica e Hispanoamérica, que proveerán una visión general del campo y un marco de referencia en el que se inscribe esta investigación, queremos también rescatar dos esfuerzos importantes por establecer perspectivas globales de la traducción en Latinoamérica que, a pesar de sus limitaciones, son recopilaciones estimulantes que han contribuido a generar reflexión sobre la materia. Además, los artículos proporcionan elementos temporales, conceptos relevantes y temas de análisis que permitirán reflexionar y clasificar los diversos trabajos a los que se hará referencia más adelante. Los artículos a los que se hace alusión son *Por una historia de la traducción en Hispanoamérica* de Georges L. Bastin (2003)⁸ y *Traducir en América Latina: genealogía de un tópico de investigación* de Birgit Scharlau (2004).

Bastin (2003, 2009a, 2009b) ofrece una perspectiva general de los diversos asuntos que se abordan cuando se establece una relación entre la historia y la traducción en la América Hispana:

⁶ De hecho, hay que recordar que muchos intelectuales latinoamericanos se desplazaron a Estados Unidos durante la época preindependentista y en los primeros años de las Repúblicas. Las huellas que estos intelectuales dejaron está todavía por rastrearse, se destaca el trabajo de Gruesz (2002) por seguir la pista de algunos hispanoamericanos que hicieron presencia en Estados Unidos durante el siglo XIX. Cuando se hace referencia a “intelectuales latinoamericanos” se habla de los hombres gestores de movimientos políticos, sociales y culturales en la época colonial y postcolonial decimonónica. Dotados de una notable formación intelectual, ejercen como escritores, políticos, diplomáticos, etc. Se destacan porque con su labor ejercieron un importante rol como agentes de cambio en países de la América hispánica, ver Bastin (2006a).

⁷ En este arqueo bibliográfico se sale del alcance el contexto brasileño. Se hará referencia a algunos temas o personalidades importantes de su historia, pero no se puede dar cuenta de manera completa sobre el trabajo historiográfico relacionado con la traducción que realizan diversos grupos de investigación en dicho país y que es abundante como lo refleja algunas de las publicaciones. Sugerimos consultar el volumen 7 del 2014 de la *Revista Mutatis Mutandis* (<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>), el volumen 6 del 2001 de la *Revista Crop* (<http://www.usp.br/revistacrop/>). También en el sitio HISTAL (<http://www.histal.ca/?lang=es>) se pueden encontrar artículos relacionados con este país.

⁸ Artículo que se publicó originalmente en inglés en la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* en 1998 y 2009.

“Una y múltiple” como la misma Hispanoamérica, tal podría calificarse la historia de la traducción en el continente americano de habla hispana. Una historia que es el reflejo de una unidad cultural básica, fundada en la relación esencial y paradójica entre el hispanismo y el indigenismo (Bastin, 2003, p. 195).

Diversidad y pluralidad marcadas por un hecho crucial que fue la llegada de Cristóbal Colón a tierras americanas en 1492 y la posterior colonización de los pueblos americanos por los europeos.

Tanto Bastin como Scharlau plantean en sus textos la cuestión de la periodización, categoría compleja nunca libre de polémicas. Sin embargo, es central establecer ‘épocas’ claves como referentes que permitan ubicar los diferentes protagonismos que vivió la traducción. Si se reúnen sus propuestas temporales, se puede establecer la siguiente periodización: Encuentro y Conquista; Colonial; Preindependencia y Emancipación; y, finalmente, Establecimiento de las Repúblicas.

Cada una de estas épocas posee características comunes a varios países de Latinoamérica, incluido Brasil⁹, y posibilita realizar ciertas generalizaciones, como por ejemplo que el siglo XIX y su ambiente de construcción identitaria fue propicio para ejercer la traducción. Es necesario destacar que en estas disposiciones temporales no se identifica un espacio para historias más ‘contemporáneas’ de la traducción hispanoamericana, de la cual hoy día abundan gran cantidad de estudios. Por ejemplo, ¿Dónde pueden ubicarse todas aquellas historias relacionadas con el *boom* editorial de México y Argentina a principios del siglo XX y que representan momentos claves para la historia de la traducción en Latinoamérica? Si bien para esta investigación interesan trabajos que se enmarquen en el siglo XIX particularmente, no deja de ser interesante hacer esta reflexión para un estudio de la periodización de la historia en el territorio que, como se mencionaba, siempre será un punto complejo.

⁹ En la historia de la traducción en Brasil referenciada por Gonçalves y Wyler (2009) se refleja la riqueza cultural y lingüística de este país de la América del Sur. Con una fuerte influencia europea y africana, Brasil es un ejemplo de mestizaje único, ligado hoy día a una sola lengua como es el portugués, pero con una sobresaliente diversidad de lenguas indígenas y con la convivencia de culturas europeas, asiáticas y africanas. Por la historia de la traducción en este país se despliegan figuras como la del intérprete en los procesos de evangelización y la de teóricos que han conceptualizado la traducción desde un marco de referencia inter y transcultural como Augusto y Haroldo de Campos; y temas ligados al nacionalismo y la hegemonía portuguesa, bajo un panorama marcado por la hibridación lingüística y cultural. En esta lista heteróclita de asuntos, se refleja la variedad.

Retomando entonces la clasificación establecida anteriormente, para Bastin, durante el Encuentro y la Conquista, los intérpretes o ‘lenguas’ cumplieron un rol significativo como mediadores de la considerable diversidad lingüística que encontraron los españoles. De acuerdo con Bastin, se habla de más de mil lenguas diferentes agrupadas en 133 familias (Bastin, 2003, p. 195). Igualmente para Scharlau (2004) el Descubrimiento y la Conquista representan un punto de partida para rastrear la historia de la traducción en la región.

Los protagonistas durante esta época son los indígenas, quienes en muchos casos eran sometidos para ejercer como intérpretes, o españoles que se decidían a aprender las lenguas indígenas, algunos también las aprenden en situación de cautiverio. Figuras ampliamente estudiadas como Aguilar, la Malinche y Orteguita en México; Felipillo y Martinillo en Perú; Paquillo en el Río de la Plata; y una menos estudiada, la India Catalina en Colombia y Venezuela (Bastin, 2003), forman parte de un repertorio singular que simboliza los primeros contactos entre españoles y el Nuevo Mundo: “Como lo dice Francisco de Solano (1975), el intérprete indio o español representa una primera etapa, la de aproximación de ambos mundos, o ‘uno de los ejes de la aculturación’” (p. 197).

Durante la colonización posterior al sometimiento de los grandes imperios indígenas, la evangelización o conquista espiritual es central para la hegemonía de la Corona. Para Scharlau (2004) “durante la colonia la traducción tiene lugar en el campo de tensiones entre la cultura europea, ibérica, y las culturas amerindias” (p. 15). Por su parte Bastin (2003) afirma que en dicho proceso de evangelización las comunidades religiosas como franciscanos, jesuitas y jerónimos se constituyeron en actores claves en el acercamiento hacia las lenguas y culturas indígenas, es de la mano de todos estos clérigos como una buena cantidad de material sobre las lenguas indígenas es destruida o rescatada. Patrimonio cultural como lo llama Bastin (2003) y que en los últimos años desde diferentes ópticas es un objeto de estudio relevante a la luz de la traductología, bien sea para destacar el material o para subrayar las relaciones de poder entre centro y periferia, como se verá más adelante.

La época que representa una gran transformación identitaria para América Latina es sin lugar a dudas la época Preindependentista y Emancipatoria, así como la subsiguiente construcción y consolidación de las naciones a principios del siglo XIX, época que ha estudiado Bastin en el contexto venezolano (Bastin & Echeverri, 2004; Bastin & Iturriza,

2008), entre otros. La actividad traductiva aumenta debido a que ya no hay sometimiento a la censura de la Inquisición, se incrementa el número de imprentas y los intelectuales nacidos en suelo americano pueden viajar a Europa y Estados Unidos y así abrirse a nuevas perspectivas. Bastin (2003) afirma:

Este período fue pródigo en nombres de relieve intelectual en toda la América hispana. Los creadores en el siglo XIX, exponentes elocuentes de ese quehacer generacional de formación y búsqueda de unas raíces y de una identidad que comenzaba a insinuarse, exhibieron una producción desigual, pero digna de resaltar (p. 204).

De igual manera, para Scharlau (2004) durante los procesos de emancipación e independencia, la traducción se concibe como herramienta fundamental para que los criollos estrechen relaciones con países europeos diferentes a España, consolidando sus naciones a partir de referentes extranjeros. Es también una época importante para el mundo editorial, hay una alta producción de periódicos, libros y revistas que favorecerán la práctica traductiva.

A lo largo de este período (1750-1850), la actividad traductiva aumenta significativamente. En efecto, este resulta uno de los momentos clave para entender los procesos de transferencia cultural en América Latina no solo por la cantidad de traducciones sino por la influencia política, social, educativa e identitaria de las ideas y, por ende, de esta actividad intercultural. Los intelectuales y los políticos durante este período se abrieron a la influencia europea no española y a la estadounidense con el fin de alimentar los debates políticos y culturales en la región. Influenciados por los cambios que se encontraron en esos nuevos contextos, ‘transportaron’ modelos en todos los campos y utilizaron todos los medios posibles, en particular la prensa, para difundir sus ideas (Bastin, 2003). Este será el caso de los liberales radicales quienes, ansiosos de otra idea de país, se vuelcan a las transformaciones políticas, culturales y educativas que se dan en Estados Unidos y Europa como una forma de traer el progreso a la región.

En cualquier caso, ambos autores coinciden en afirmar que la literatura se presenta como el campo que más se ha estudiado en la historia de la traducción en Hispanoamérica “sosteniendo que las traducciones de literatura europea han sido esenciales para la constitución

y en definitiva para la existencia de la literatura en América Latina” (Scharlau, 2004, pp. 17-18)¹⁰.

Es interesante observar que tanto Bastin como Scharlau abordan igualmente la cuestión de las estrategias, la forma particular que asumieron los traductores su relación con el texto original. Esta hace parte de las discusiones centrales de la historia de la traducción, pues es justamente la historia la que ha hecho evidente que las traducciones no pueden asumirse como buenas o malas, sino como producto de diversos contextos, como se examinará en los capítulos 2 y 3. Para la traductología, las estrategias empleadas por los traductores no son simples correspondencias lingüísticas, son un dispositivo para analizar los diversos mecanismos de apropiación y de transferencia de las ideas, dicha posición teórica desde un punto de vista histórico adquiere mayor dimensión. Scharlau (2004) al hablar entonces de las maneras de traducir durante el siglo XIX afirma:

[S]e despliegan entonces múltiples estrategias de traducción –traducciones, imitaciones, versiones y adaptaciones– que ponen en evidencia que la traducción no consiste simplemente en una transmisión directa de modelos europeos, sino en una matizada transformación de esos modelos de acuerdo con intereses propios (p. 16).

Para concluir esta breve descripción de las ideas que plantean ambos investigadores, es importante resaltar un aspecto relacionado con la perspectiva teórica y metodológica con la que se investiga la historia de la traducción en América Latina. Scharlau (2004) afirma que un avance importante en el estudio de esta región se dio cuando los académicos empezaron a observar y analizar las traducciones y los traductores en su contexto y no como hechos aislados:

América Latina como espacio de actividades traductorales no podía devenir tema mientras que la traducción siguiera considerándose de modo abstracto y sistemático (*in vacuo*), o sea solamente en comparación con el original y no en su carácter histórico y contingente, como acontecimiento en un determinado tiempo y espacio (*in situ*) (2004, p. 19).

En ese sentido, la autora rescata el trabajo de Bastin, al que se hace mención en esta sección, porque al igual que varias investigaciones que se empezaron a realizar a partir de los

¹⁰ Esta posición de Scharlau se puede contrastar con posiciones más actuales que afirman que el surgimiento de una literatura hispanoamericana recae sobre el trabajo escritural de autores como Felipe Guamán Poma de Ayala y el Inca Garcilaso de la Vega. Ver Viereck Salinas (2003).

años ochenta, se enfoca en presentar el fenómeno de la traducción en relación a su contexto de producción:

La posibilidad de establecer una relación no meramente marginal, sino central, entre las traducciones y América Latina como el lugar en que se realizan y se inscriben, se perfila solamente a partir de los años ochenta del siglo XX. Es entonces cuando comienzan a publicarse estudios en los que las traducciones son pensadas en su respectiva y concreta localización latinoamericana (p. 21).

Este trabajo seguirá esta vía metodológica. Consideramos que el contexto de producción y recepción de las traducciones es fundamental para poder entender por qué en un momento determinado la traducción fue la herramienta que permitió la legitimación de un discurso educativo y progresista de los radicales liberales a finales del siglo XIX.

Este cambio de perspectiva que señala Scharlau (2004), el cual implica indagar en los contextos, obedece al mismo cambio de paradigmas que se presentaron en la traductología y al impacto que los estudios postcoloniales y la sociología tuvieron en esta disciplina, que se tocará en capítulos posteriores:

A partir de los años sesenta del siglo XX comienza a transformarse el orden geopolítico del saber basado en el colonialismo, cuyos efectos todavía se perciben. Junto con las revisiones críticas de la relación de Europa con el mundo no europeo (crítica al eurocentrismo, interés por la alteridad, postcolonialismo), tiene lugar una descolonización epistemológica que permite a las regiones y grupos anteriormente subalternos abandonar sus roles tradicionales y su subordinación (p. 24).

Así pues, esta autora, revisando un grupo de investigaciones desarrolladas después de los años ochenta, realiza una clasificación temática en tres partes. En primer lugar, Scharlau habla de traducir entre el ámbito amerindio y no-amerindio, que conlleva el estudio de la traducción como instrumento que en algún momento reprimió, diluyó o suavizó la diferencia cultural: “el acto de traducir es presentado en este grupo de trabajos como problema estético, ético, o en el marco de la corrección étnica” (Scharlau, 2004, p. 25). Desde esta perspectiva, temas como la oralidad, las creaciones léxicas, las literaturas amerindias, la traducción de lenguas europeas a lenguas indígenas, el trabajo de los misioneros y en general todos aquellos trabajos que destacan el valor de estas culturas cobran gran interés.

En segundo lugar, la autora destaca el tema de la traducción y la apropiación de la literatura extranjera en relación con las literaturas nacionales. Scharlau explica que consisten pues en estudios históricos, culturales, estéticos y literarios que muestran los procesos creativos y transformadores de la literatura traducida en un marco casi siempre identitario.

Y finalmente la autora considera que se puede estudiar la traducción en América Latina a través de las relaciones coloniales de poder, Scharlau (2004) afirma: “En un primer paso se trata casi siempre de poner en evidencia, a través de casos históricos particulares, la complicidad entre colonialismo y traducción” (p. 28). En particular, la autora en esta categoría temática hace referencia al estudio de la traducción como instrumento que permitió la asimilación cultural y, el proceso inverso, la traducción como la herramienta que permitió al ‘colonizado’ dejar su huella. En esta categorización temática efectuada por Scharlau se detectan asuntos históricos centrales para la historia de Latinoamérica: la tradición amerindia, la construcción de la literatura nacional y las relaciones de poder colonial y postcolonial.

A partir de estas dos visiones generales sobre la historia de la traducción en Latinoamérica, la de Bastin y la de Scharlau, se desprenden dos maneras interesantes de clasificación de los estudios: épocas y temas. Encontramos la clasificación por épocas más adecuada para la presentación de los diversos trabajos de investigación en historia de la traducción en Latinoamérica. Se realizarán entonces dos grupos: Descubrimiento, Conquista y Colonia, por un lado, y Emancipación, Construcción y Consolidación de las Repúblicas y Siglo XX, por otro. Sin embargo constantemente saldrán a flote relaciones temáticas, como lo efectuó Scharlau (2004). Temas como la diversidad de prácticas y material traductivo, funciones culturales-identitarias de la traducción, figura del traductor y del intérprete, posiciones no neutrales, áreas de las que se traduce, entre otras, que se detectaran en las investigaciones detalladas.

1.3. Estudios panorámicos de la historia de la traducción en Latinoamérica

1.3.1. Descubrimiento, Conquista y Colonia

Las investigaciones que tienen como escenario la época que Bastin (2003) denomina Encuentro y Conquista y Período Colonial, que Lafarga y Pegenaute (2013) simplemente llaman Virreinato, se hace notorio por la gran diversidad teórica y metodológica, así como por la cantidad de estudios que se producen sobre el tema. Aunque no pertenecen a la época de nuestro estudio, se mencionan aquí por el alto valor que representan para la historia de la traducción en el mundo hispanoamericano, además, su perspectiva interdisciplinaria enriquece notablemente el campo actualmente.

Saltan a la vista investigaciones donde se hace énfasis en la riqueza del material amerindio y la mediación lingüística del misionero y los intérpretes, al análisis de la diversidad de prácticas que combinan lo oral y lo escrito y se exponen investigaciones en los que se concibe el Encuentro y la Conquista desde un punto de vista no neutral y se observan posiciones donde se muestra cómo la traducción refleja las relaciones desiguales de poder.

En el siglo XVI y XVII, como se señaló, la mediación lingüística fue esencial para entender el encuentro cultural de América y Europa. En ese contexto, la experiencia de lo oral representa una fuente significativa, pero la más difícil de detectar y describir al mismo tiempo. Varios investigadores han buscado la forma de darle voz a los silenciados, por ello la figura del intérprete emerge como objeto de estudio. Araguás y Baigorri Jalón (2004a) han puesto en primer plano al intérprete, y las múltiples formas bajo las cuales se ha representado en la historia. Para estos investigadores, el intérprete ejerció como la figura central para salvar las grandes distancias lingüísticas y culturales en la Nueva España durante la Conquista y la Colonia. Del mismo modo señalan las múltiples fuentes que permiten reconstruir el trabajo de estos mediadores lingüísticos, desde el aporte que ofrecen las crónicas hasta el trabajo pictórico (Baigorri Jalón & Araguás, 2004a). Igualmente Payàs (2010b)¹¹ resalta el alcance de este material y la necesidad para la traductología de estudiar estos personajes claves de la

¹¹ Payàs ha dedicado sus investigaciones recientes a la mediación lingüística en la comunidad mapuche en el Norte de Chile (Payàs, 2012; Payàs, Curivil & Quidel, 2012; Payàs, Zavala, Samaniego & Garbarini, 2009).

historia hispanoamericana a partir de metodologías propias y de este modo devolver ese saber a la misma historia:

Para ello, y en lo que respecta a la historia de la mediación lingüística oral – vulgo: interpretación – en el contexto hispanoamericano, sin dar la espalda al gran corpus de erudición construido desde hace años por la historiografía, nos dedicamos a rehacer el camino de las crónicas coloniales y de los actos jurídicos en los que mediaron intérpretes, que pueden ser actas judiciales, tratados o documentos que atestiguan negociaciones diversas y otros que permiten intuir su latencia (p. 80).

Por lo anterior, se hace necesario rastrear las funciones que les asignaban a los intérpretes, las situaciones en las que mediaban, las polémicas que generaron, su grado de institucionalidad, su identidad (Baigorri Jalón & Araguás, 2004b; Payàs, 2010b), entre muchos otros asuntos.

En cuanto a la traducción escrita, se percibe que este período supone una importante redefinición de la traducción, pues la escritura no se podía entender como se entendía entonces en Occidente. Viereck (2013) la define como:

el proceso de mediación intralingüístico e intercultural por el cual se expresa a través de una lengua la escritura, en este caso alfabética, aquello que ha sido previamente expresado en otra lengua, aunque no necesariamente por medio de ese mismo código escrito (p. 480).

De esta manera, el investigador hace referencia a todas esas producciones lingüístico textuales marcadas por la oralidad en las cuales las lenguas indígenas se traducían alfabéticamente a lengua indígena, castellano o latín; o bien, textos escritos alfabéticamente en lenguas indígenas que se trasladaban a castellano y latín (pp. 480-481). En estas condiciones se produce una importante cantidad de producciones, una “fecunda estela textual”¹² (p. 485) o “material traductológico de tema religioso-lingüístico, compuesto por escritos de diversos géneros, traducciones, gramáticas y manuales de confesión bilingües, así como *transcrituras*, textos híbridos, donde se mezcla lo traducido y lo que no lo es”¹³, que actualmente representan

¹² Viereck (2013) describe esa producción textual como: crónicas donde se narra el encuentro de los misioneros con los indios traducidas a lenguas indígenas, historias de la Nueva España, libros que hablan de las costumbres de los indígenas, gramáticas, vocabularios de lenguas indígenas, la traducción a las llamadas “lenguas generales” de la Biblia, “misales, devocionarios, sermones, vidas de santos” (p. 484).

¹³ Presentación de Clara Foz al libro de Gertrudis Payàs (2010a, p. 19) *El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821)*.

una fuente para la historia de la traducción y que cuestionan las tradicionales definiciones de traducción.

Por otra parte, como lo señalaba Bastin (2003), la labor de los misioneros permitió reconstruir parte de un pasado prehispánico, “a pesar de la ideología extirpadora de idolatrías” (Viereck, 2013, p. 482). Perspectivas unas más neutrales que otras, evidenciadas en el anterior comentario de Viereck, alimentan la discusión.

Cobra entonces importancia el trabajo realizado por varios investigadores sobre la labor franciscana en América (Vega, 2012b) y los trabajos realizados por el grupo HISTRAD y que reúne investigaciones tanto de España como de América¹⁴. Vega pone en primer plano los estudios misionales para rescatar la labor de los misioneros como científicos y lingüistas. El autor afirma que los trabajos han impactado áreas como la lingüística, la etnografía, la literatura de viajes, la cartografía, la musicografía y, claro está, la traductología (Vega, 2014, p. iv), disciplina a la que le han proporcionado grandes aportes teóricos y metodológicos.

Vega (2012a) también sugiere que la importante obra llevada a cabo por los misioneros es una obra ‘civilizatoria’, entendida de la siguiente forma:

[...] el reducir el sistema de comunicación, mayormente, oral de los pueblos originarios a “arte” o gramática o dejar constancia del corpus léxicos existente en un lengua suponían un paso adelante en el estado de civilización de esos pueblos. A ello contribuyeron de manera decisiva los misioneros (p. 263).

Conviene señalar que esta visión de Vega es cuestionada por Bastin y Arreaza (2012), pues para los investigadores las políticas lingüísticas de la Corona durante la conquista espiritual del Nuevo Mundo no eran muy claras y en el trabajo realizado por los franciscanos y capuchinos se identifican dos posiciones: una tiene que ver con la producción de material que busca el reconocimiento de las lenguas indígenas, como es el caso de producciones bilingües, la otra se puede describir como la producción de textos cuyo fin es claramente llevar a cabo un proceso de evangelización a través de la hispanización.

¹⁴ La revista *In-Traduções. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC* en el v.6 (2014) edita un número especial titulado “El escrito(r) misionero como tema de investigación humanística”, dirigido por Miguel Ángel Vega quien a su vez dirige el proyecto HISTRAD (<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes>).

Este punto de vista desarrollado por Bastin, ilustra otras posiciones más críticas. En un contexto de evangelización y de sometimiento del Otro sobresalen posturas donde la traducción fue instrumento de asimilación cultural o, por el contrario, de resistencia. Caro Rivera (2010) expone cómo en el proceso de evangelización de los indígenas, no solo se emplearon libros de oración sino gramáticas, que fueron instrumentos políticos que facilitaron los procesos de evangelización. Bañuls (2012), por su parte, ejemplifica la utilización de la misma cosmogonía indígena a través de los *Huehuetlatolli*, definidos por la autora como: “discursos prehispánicos [...] que figuran como una de las creaciones de la literatura prehispánica que más fascinarían a los misioneros del siglo XVI” (p. 222), para la evangelización de los pueblos indígenas¹⁵. Fossa (2005, 2008) es otra de las investigadoras que ha señalado la manera en la que muchos historiadores funcionaron como agentes de la colonización y sirvieron como intérpretes y traductores a los propósitos de la Corona, a manera de ejemplo, Juan de Betanzos.

En esta misma vía, Viereck (2013) menciona al inca Garcilaso de la Vega¹⁶, mestizo que realiza una narración del pasado ajustada a la estética hispana; sin embargo, el mismo Viereck muestra el caso donde la traducción se puede ejercer como una manera de resistencia y es el caso de Felipe Guamán Poma de Ayala, quien ajusta su narración del pasado a la visión andina. Esta misma estrategia de resistencia es presentada por Viveros (2012) como ‘sabotaje’ en el caso de Poma de Ayala y Hernando Alvarado Tezozómoc.

Finalmente, mencionemos el trabajo de Gertrudis Payàs (2010a) que aborda el período prehispánico mexicano desde una perspectiva identitaria. Por una parte, la autora repertoria y describe un amplio corpus de traducciones que incluyen todo ese ‘material traductológico’ al que se hacía referencia anteriormente. Para Payàs, en dicha producción está la huella profunda del contacto lingüístico y cultural entre el mundo indígena y el mundo europeo, además, sirve como indicio de que desde los primeros acercamientos se empezaron a estructurar las identidades. En el trabajo de Payàs se advierte la superposición de los diversos discursos (católicos, hispanos, novohispanos y “mexicanos”) y el surgimiento de las diversas

¹⁵ En esta misma vía Alves y Milton (2008) investigan la labor del jesuita José de Anchieta para traducir a la lengua *Tupi* obras de carácter religioso usando la cosmogonía indígena.

¹⁶ Figura también estudiada por Silva-Santisteban (2010).

identidades. La traducción, utilizada en un sentido amplio, y los traductores, mediadores lingüísticos, reflejan las transformaciones identitarias.

Entre los aportes de estos investigadores se destaca, pues, el análisis de un importante material de naturaleza diversa y compleja, se recurre a lógicas diferentes a las aprendidas de Occidente para reconstruir los procesos traductivos y de esta manera se amplía la concepción de traducción. Igualmente se lee el Descubrimiento y la Conquista en términos ‘no neutrales’ destacando así las relaciones y las tensiones de poder implícitas.

1.3.2. Emancipación, Construcción y Consolidación de las Repúblicas y Siglo XX

Como ya se resaltó, la transición de la Colonia a las repúblicas independientes en Latinoamérica fue un escenario propicio para observar las diferentes transformaciones de los pueblos americanos, gracias a la traducción (Bastin, 2003, 2009). El despertar a nuevas tradiciones diferentes a la española, la búsqueda identitaria luego de la separación con España, la amplia circulación de impresos y la creación de periódicos, revistas y editoriales aumentó la producción de traducciones (Bastin, 2003; Scharlau, 2004).

En los estudios de caso que se presentarán a continuación, se reflejan todas estas condiciones sociohistóricas que produjeron considerables implicaciones para el ejercicio de la traducción. Este apartado se dividirá en tres secciones. En la primera, se abordarán las investigaciones que trabajan en particular los textos políticos. En la segunda, se presentarán trabajos que se aproximan a los textos literarios y a las industrias editoriales. Y, por último, se expondrán las investigaciones que exploran las traducciones de textos especializados o científicos, así como otros temas de interés como la relación traducción y exilio y las figuras traductoras en Latinoamérica.

1.3.2.1. La traducción de textos políticos

Es necesario entonces comenzar por destacar, nuevamente, las investigaciones llevadas a cabo por Georges L. Bastin y el grupo de trabajo HISTAL y que tienen como objetivo describir y analizar, a partir del estudio de las traducciones y de su contexto de producción y recepción, cómo y por qué la traducción fue un ‘arma política’ que contribuyó a generar una

‘nueva identidad americana’ y fue clave para apoyar el proyecto político emancipatorio que se gestó en Latinoamérica, particularmente en Venezuela a finales del siglo XVIII y principios del XIX. La traducción de textos provenientes de Europa y Estados Unidos permitió la introducción y discusión de conceptos claves que dieron vida a las propias constituciones políticas: “La traduction était une arme révolutionnaire, elle a jeté les bases du constitutionalisme, de la démocratie, du fédéralisme, bref les fondements de nouveaux États” (Bastin & Echeverri, 2004, p. 573). En medio de la inconformidad vivida por los criollos frente al absolutismo de la Corona que detentaba un poder en todos los ámbitos sociales y políticos, frente al caos y decadencia que generó la invasión napoleónica a España, diversos intelectuales y próceres de la independencia se sentían llamados a “afirmar su identidad de ‘fundadores y legítimos dueños’ de América frente a un poder imperial en plena debacle” (Bastin & Iturriza, 2008, p. 82).

Estos investigadores se acercan entonces a diversas fuentes como documentos políticos, textos filosóficos y la prensa, con el fin de encontrar las huellas de los intelectuales-traductores forjadores de los cambios políticos en el continente. Ideas de filósofos como Rousseau, Locke, Voltaire, Montesquieu y Thomas Paine¹⁷ se reflejan en varios de los textos ‘incendiarios’ escritos por próceres e intelectuales que buscaban la independencia de la Corona (Bastin & Echeverri, 2004). El corpus de estos estudios está conformado de este modo por la traducción de textos de tinte estrictamente político. Como la *Carta a los españoles americanos* de Juan Pablo Vizcardo y Guzmán, originalmente escrita en francés y traducida por Francisco de Miranda, en la que se incitaba a los ‘criollos’ a luchar contra la opresión española; la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* (1789, 1793), texto culmen de la Revolución Francesa; las constituciones y declaraciones de independencia de Estados Unidos (1776) y Francia (1791, 1793); y *La caramagnole*, canción revolucionaria francesa (Bastin & Castrillón, 2004; Bastin & Díaz, 2004; Bastin & Echeverri, 2004)¹⁸. Entre estas diversas fuentes, la prensa constituye una de primera importancia para rastrear la

¹⁷ La recepción de la traducción de las ideas de Paine en Hispanoamérica es estudiada por Echeverri (2012) quien reconoce ampliamente la función ‘revolucionaria’ de estas traducciones: “La función que la traducción desempeñó en el proceso de independencia era la de dar a las ideas escritas en otras lenguas una presencia física y de ponerlas en papel, en español y en las manos del mayor número de criollos posible” (p. 59).

¹⁸ Danielle Zaslavsky (2012) estudia de manera contrastiva varias *Declaraciones de Independencia de los Estados Unidos de América* traducidas por intelectuales hispanoamericanos, en un marco determinado por los discursos políticos que circulaban en momento dado en los países de la América del Sur.

traducción, además, esta moviliza las representaciones sociales y, en esta búsqueda identitaria prerrevolucionaria, se vuelve aún más relevante estudiar la relación prensa-traducción. Más allá de informar, la prensa pone en marcha ideas, genera crítica y posiciones, además, no es neutral.

Así pues, identificar las diversas formas en las que se asimilaban las ideas extranjeras a través de la traducción, representa un avance significativo en la construcción de la historia de las ideas y las identidades en América Latina (Bastin & Iturriza, 2008; Iturriza, 2008, 2011; Navarro, 2010, 2011, 2012):

La traducción constituía pues una actividad transcultural privilegiada que los redactores ponían al servicio de sus propósitos. El origen extranjero daba cierta credibilidad que los periódicos explotaban; por tanto la traducción se convirtió en la negociación de una identidad cultural que daba cuenta de la diferencia cultural, pero también en una herramienta de poder (Bastin & Iturriza, 2008, p. 83).

De manera general, los análisis realizados por estos autores revelan que en muchos casos la traducción fue una herramienta estratégica, desde la selección del qué y del cómo traducir, hasta la utilización de la traducción como un medio para que los traductores inserten sus propias opiniones, esta actividad se ajusta a sus intereses políticos. La traducción no es entonces solo una ‘reproducción’ sino una ‘localización’ a partir de estrategias de apropiación: “La traduction a donc été pour eux un instrument – très efficace – au service de leurs convictions, de leur projet. Elle a joué un rôle capital pour l’avenir d’un sous-continent” (Bastin & Echeverri, 2004, p. 563). Se pueden mencionar varios casos, como el de Manuel García del Sena, quien hace una selección de varios textos de Thomas Paine, de la Constitución de Estados Unidos de América y de otros textos de origen estadounidense con el fin de utilizarlos como un arma política que beneficie sus propios fines: incitar la independencia de España: “[...] à partir de la situation sociale, politique et économique des États-Unis, illustrer, pour ses concitoyens, la légitimité de l’indépendance et les bénéfices qui en découlent” (Bastin & Echeverri, 2004, p. 567). Antonio Nariño traduce la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de 1789, traducción que circuló de manera clandestina y por la cual fue llevado a prisión. Se destaca igualmente el caso de Juan Bautista Picornell, quien también traduce la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*

de 1793 con una firme intención revolucionaria y con estrategias de apropiación evidentes, lejos de la intención comercial de Nariño. Y, finalmente, señalemos el caso de Navarro (2011), quien expone la manera en que los traductores emplearon diversas estrategias en la prensa independentista venezolana, *La Gaceta de Caracas*, con el fin de orientar los textos al contexto de llegada y así cumplir los objetivos políticos deseados por los intelectuales:

On remarquera notamment l'ajout de notes de bas de page destinées à clarifier, corriger ou commenter le TO. L'omission et l'ajout sont des interventions délibérées. Ces interventions sont donc subjectives et répondent, dans notre corpus, à un projet politique (Bastin 2007a : 40) (p. 84).

Por lo anterior se puede interpretar entonces que en la América Hispana los traductores empleaban la traducción para sus propios intereses y a partir de la utilización de distintas estrategias, reproducen los discursos políticos externos adaptados a su propio discurso social y político (Pagni, et al., 2011a). En Colombia, bajo el régimen radical liberal la situación será la misma, de ahí el hecho que destaquemos estas investigaciones. Los traductores se apoyan en los discursos importados para defender su propia ideología y acomodan los textos educativos a la cultura y contexto de llegada.

De igual forma, Bastin y Echeverri (2004) sacan a la luz puntos claves para entender la importación de ideas en Hispanoamérica al evidenciar el valor de la labor traductiva para cuestionar la recepción de las ideas que se traducían. ¿Acaso conceptos como 'libertad' e 'igualdad' se entendían de la misma manera en este lado del Atlántico? ¿Cómo se introdujeron conceptos como 'República', 'Estado', 'ciudadano' y 'Nación' en el contexto americano? Llama la atención considerar cómo estos discursos penetran entonces el nuevo contexto bajo otras formas.

Por último, señalemos a Romano (2004), quien ha investigado la manera como la traducción medió en la modelación de un discurso crítico y literario en Argentina. Por ejemplo, Juan María Gutiérrez y Domingo Faustino Sarmiento representan en Argentina lo que la autora llama la 'legitimación del discurso crítico' (p. 101) y que hace referencia a la forma en la que las ideas ilustradas y modernas de origen europeo impactaron en la construcción de la nación argentina a principios del siglo XIX. Argentina comienza entonces a nutrirse de otras fuentes que influyen en diversos campos, desde lo político hasta lo literario.

A principios del siglo XIX es difícil separar estrictamente ambos campos, sin embargo, es en el campo literario, como lo afirmaba anteriormente Lafarga y Pegenaute (2013) y Bastin (2003, 2009a), donde más se ha investigado el papel de la traducción en América Latina¹⁹.

1.3.2.2. La traducción literaria y las empresas editoriales

Como se mencionó anteriormente, en esta segunda sección se destacan los trabajos que resaltan el aporte de la traducción de textos literarios al enriquecimiento de las literaturas nacionales y el rol de la traducción en las revistas culturales y las colecciones especiales.

En esta gama de estudios se advierte la recepción particular de ciertos autores en el contexto latinoamericano y el enriquecimiento de las literaturas nacionales a partir de la traducción, se observa entonces cómo esta actividad cumplió una significativa función cultural e identitaria (Pagni, et al., 2011a; Scharlau, 2004). Para Pagni (2004b, 2008), la traducción permitió a la América hispánica procurarse modelos literarios con el fin de consolidar una literatura nacional en el siglo XIX. Las traducciones de Víctor Hugo hechas por Andrés Bello²⁰ buscaban dar a los textos de Hugo un ambiente ‘americano’. Dichas traducciones están impregnadas de una nueva identidad anclada en los valores de la cultura de llegada, la cultura católica chilena. Sobre la traducción de un poema de Víctor Hugo hecho por Bello y Gertrudis Gómez de Avellaneda, Pagni (2008) afirma:

[...] en el sentido de una recreación consciente, no tiene por finalidad importar el poema de Víctor Hugo al contexto de la poesía chilena, española o hispano

¹⁹ Adamo (2012a) en una reciente publicación confirma esta afirmación. La autora recopila un número de artículos en los que se expone el papel que tiene la traducción literaria en el enriquecimiento de la crítica y las literaturas nacionales latinoamericanas: “La literatura traducida es en sí misma incompleta y fragmentada, y está recortada por los múltiples intereses de una época. Tanto más importante se vuelve, por lo tanto, el desarrollo de una capacidad de lectura crítica, inteligente y sensible” (p. 19).

²⁰ Andrés Bello (1789-1865) es una de las figuras de la traducción sobre la que más se ha investigado en el marco traductológico hispanoamericano (Valero, 2001, 2013). Bello representa el intelectual hispanoamericano, diplomático, estudioso de la lengua española que maneja una amplia gama de lenguas, tanto clásicas como modernas, y de las cuales tradujo abundantemente. Tradujo obras de la talla de Virgilio, Horacio, Voltaire, Condillac, Locke. Muchas de esas obras inspiraron el pensamiento pre-independentistas hispanoamericano. Igualmente Bello tradujo autores literarios modernos como Lord Byron, Víctor Hugo, Jacques Delille, Alejandro Dumas, Alphonse de Lamartine, entre muchos otros. Valero destaca el papel de Bello en la consolidación de una ‘identidad americana’ en su rol de traductor. Esto se reflejó claramente en la consolidación de una literatura americana a través de las ‘imitaciones’ que realizó de Víctor Hugo, traducciones en las que los poemas del escritor francés son el punto inicial para la creación propia. Se destaca la idea de ‘aclimatación topográfica’ (Valero, 2013, p. 52), término también utilizado por Pagni (2004b, 2008) para señalar esos procesos de apropiación del texto original a los fines e intereses propios de Bello. Ver también Bastin, Echeverri y Campo (2004) para profundizar en el tema de Andrés Bello como traductor.

cubana de mediados del siglo XIX como un producto externo enriquecedor, sino incorporarlo como materia prima al proceso de producción de una literatura propia (p. 50).

Toda importación no está exenta de disputas y entrará a generar conflicto, como lo deja ver Evrard (2012) cuando analiza las traducciones de Baudelaire que realizó el poeta cubano Julián Casal a finales del siglo XIX. En un ambiente independentista –Cuba vivió su proceso independentista (1895) relativamente tarde en comparación con las otras naciones hispanoamericanas–, aliarse con literaturas extranjeras puede ser igualmente sospechoso. Aunque al poeta cubano se le criticó su preferencia por lo francés, en sus traducciones también mostraba el deseo de renovar las prácticas literarias a través de la traducción.

Los proyectos editoriales son otro tema de estudio de gran interés para los investigadores en historia de la traducción en Latinoamérica. A medida que se van desarrollando las industrias editoriales en este ámbito, la traducción y la importación van adquiriendo matices diferentes. Bajo una perspectiva identitaria, Willson (2008), por ejemplo, hace una revisión del proyecto editorial conocido como ‘La Biblioteca de la Nación’ creado por intelectuales argentinos a finales del siglo XIX y en el que se publicaba una gran cantidad de traducciones de la literatura mundial. Para Willson, este proyecto editorial se enmarca dentro de un proyecto nacional cuyo fin era hacer desaparecer las tensiones existentes a raíz de la integración de los inmigrantes a la ‘cultura y nación argentina’ de finales de siglo. Las traducciones buscaban crear una identidad argentina alrededor de una lengua y una tradición literaria. A través de diferentes mecanismos de apropiación, se seleccionaban las obras que, a su vez, reflejaban los intereses particulares de la élite. En los prólogos de estas traducciones se hace énfasis en la importancia de la traducción de esas obras para el contexto ‘nacional argentino’. Se repite el modelo visto en los trabajos de Bastin (Bastin & Echeverri, 2004) donde los traductores seleccionan las obras de acuerdo con sus intereses.

Por su parte Pagni (2011), al igual que en el ejemplo anterior, señala el caso de la publicación de las colecciones ‘populares’ a finales de siglo XIX en Argentina como instrumentos que permitieron difundir literatura a un público amplio. Con el aumento de los inmigrantes en Argentina, aumentan los lectores y se hace necesario educarlos masivamente. Como mecanismo complementario al material pedagógico (manuales), la literatura deviene

una herramienta que funcionaría como ‘agente civilizador y moralizador’, de esta manera las traducciones contribuyeron a un proyecto de ‘pedagogía cultural’.

Siguiendo con Argentina, pero ya en el siglo XX, Sorá (2010), a través de un estudio de redes (editores, editoriales, traductores y traducciones), señala el trabajo realizado por Gregorio Weinberg para el enriquecimiento del pensamiento nacional argentino a partir de la interacción con modelos universales. En algunas colecciones desarrolladas por el intelectual después de la segunda mitad del siglo XX, la participación de editoriales extranjeras como Hachette fue clave para la divulgación de un pensamiento universal. Sorá (2010) señala el papel de la traducción en la expansión internacional de autores locales y en la apropiación de otros modelos, ya que se publicaba en un mismo espacio editorial el pensamiento de ilustres argentinos y filosofía y ciencia de autores extranjeros. De este modo, pensamiento nacional y universal aparecen como elementos absolutamente contrastables y complementarios. Con este ejemplo el autor muestra que “[E]l poder simbólico de una nación se constituye a partir de su posición relativa frente a otras culturas del mismo tipo, otras naciones” (p. 78) y ratifica a la traducción como medio para la difusión de un pensamiento moderno e innovador. Este ejemplo en la Argentina evidencia que la interacción con ideas ‘externas’ puede conducir a una transformación de la estructura de las sociedades y el pensamiento latinoamericano (Bastin, 2008; Pulido, 2013).

En este mismo campo de los estudios editoriales, la prensa y las publicaciones seriadas representan una fuente valiosa y poco explorada para investigar las diversas dinámicas de la labor traductiva. Tal importancia de la prensa se detalló en el caso del período emancipatorio venezolano (Navarro, 2010, 2011, 2012), donde este medio de comunicación constituyó una herramienta fundamental para la construcción de un ‘lectorado’ y para la difusión de un pensamiento emancipatorio. La prensa literaria y cultural despertará un interés parecido. Lourdes Arencibia (2012)²¹ analiza las revistas culturales cubanas, subrayando la falta de estudios de este material clave para Latinoamérica: “Toda revista es un órgano de pensamiento

²¹Lourdes Arencibia ha investigado varios aspectos de la historia de la traducción, particularmente de Cuba (Arencibia, 1993). Interesada en su mayoría por la traducción literaria (Arencibia, 2004) y la traducción en las revistas culturales (Arencibia, 2012), esta autora ha abordado igualmente temas de gran valor para la investigación traductológica hispanoamericana como el papel de las tertulias literarias cubanas del siglo XIX para la difusión de autores extranjeros y de un pensamiento crítico (Arencibia, 1996/1997) y la traducción en la época prehispánica (Arencibia, 1995).

que media entre el diario y el libro” (p. 57). Para la investigadora, este formato se destacó como una plataforma de notable alcance para la difusión de autores extranjeros y el traductor, un gestor y agente cultural:

Habría que subrayar, entonces, su extraordinario papel en la construcción social de un espacio dialógico entre expresiones culturales nacionales y foráneas, en la sustentación y el mantenimiento de una comunicación entre culturas capaz de formar corrientes de opinión y generaciones de lectores con el hábito de apreciar el valor de las colecciones, sin menoscabo de la preservación de una unidad lingüística. Como ninguna otra fuente primaria, el mérito documental de la traducción en esas revistas constituye un modelo cultural de comunicación (p. 58).

Asimismo, Willson (2011) analiza la literatura traducida en la prensa ilustrada a finales del siglo XIX y principios del XX en Argentina, con el objetivo de “reconstruir las funciones – estéticas, ideológicas – de estas traducciones en el marco de la prensa popular ilustrada” (p. 31). Para esta autora, el estudio de la posición de la traducción y el traductor en la cultura receptora, la selección de traducciones y el contexto sociopolítico que las rodea, permiten detectar ciertos mecanismos de formación de las identidades nacionales. Por su parte, Castro y Aguilà (2012) afirman que la traducción ha cumplido una importante función en las ‘relaciones transatlánticas’ a través de las revistas literarias tales como *La Licorne*, proyecto colaborativo entre Montevideo y París que se llevó a cabo en el siglo XX en Uruguay.

Finalmente, cerremos el tema dedicado a las publicaciones seriadas de carácter literario, mencionando el que es quizás uno de los proyectos editoriales más importantes de Argentina y sobre el cual se ha realizado un significativo número de investigaciones: el proyecto editorial Sur. Dicho proyecto ha sido catalogado como monumento a la “constitución del canon” argentino (Romano, 2004, p. 106) e “institución cultural que favoreció con vigor la renovación literaria americana” (Hernández, 2012, p. 183). Willson (2004) ha abordado ampliamente el papel de la traducción de literaturas europeas y norteamericanas en esta revista y proyecto editorial, así como el protagonismo de traductores como Victoria Ocampo, Jorge Luis Borges, José Bianco, entre otros. De igual manera, ciertas temáticas se han destacado, por ejemplo, Ríos (2012) rastrea la línea ideológica y las estrategias editoriales de este colectivo con respecto a la selección de obras relacionadas con las corrientes católicas francesas. Esta autora pone un particular énfasis en las ideas católicas porque en su concepto la revista en una

de sus épocas buscaba reafirmar, entre otras, una idea ‘pacifista’ y conciliatoria (p. 201). Por su parte, Hernández (2012) señala la manera en que la traducción y la escritura se combinan en el proyecto editorial Sur para recibir las influencias de carácter externo, pero al mismo tiempo consolidan rasgos de la propia literatura. Esta publicación ayudó a ubicar, no solo a la literatura argentina, sino a los traductores que hacían parte del proyecto, en un lugar central y ya no periférico: “contribuye a moldear la figura internacional del traductor literario en un puesto de primer orden” (p. 190). Así pues, el estudio de las publicaciones seriadas ilustra cómo se importan los autores, las corrientes literarias, pero también cómo estos procesos generan una serie de crítica, discusión y reflexión entre los intelectuales, traductores y receptores de las traducciones. Las revistas y los proyectos editoriales representan entonces verdaderos escenarios para contemplar diversas posiciones críticas, así como el desarrollo y renovación de “géneros, temas, motivos” (Willson, 2004, p. 41).

1.3.2.3. La traducción de textos científicos y otros campos de interés

En cuanto a la traducción de áreas del saber diferentes a la política y la literaria, aparecen nuevos intereses temáticos por parte de los investigadores. Nayelli Castro (2010, 2012a, 2012b) aborda la cuestión de la traducción y la representación de la filosofía clásica y alemana entre los años 40 y 70 del siglo XX en México. Si bien esta investigación abarca un corpus contemporáneo, es un ejemplo de exploración de nuevos temas y nuevas metodologías, particularmente el enfoque sociológico aplicado a las industrias editoriales, que igualmente se puede aplicar a otros períodos. El importante desarrollo del mercado editorial mexicano durante esta época, gracias, entre otras razones, a la llegada de intelectuales españoles que huyen de la dictadura franquista, es favorable a la traducción de textos especializados. Estas influencias abarcan discursos tan diversos como “la fenomenología, el existencialismo, la filosofía de la historia, la filosofía grecolatina, el marxismo, la filosofía del derecho, la filosofía de la ciencia, la filosofía analítica, el neotomismo, y el neokantismo” (Castro, 2012b, p. 85). La investigadora resalta la labor de los traductores-académicos que combinan sus actividades en el área de la filosofía con la práctica traductiva.

Además, el trabajo paratextual da cuenta de la manera en la que los traductores intervienen y dejan una huella en la crítica filosófica. Este trabajo traductológico visibiliza los

mecanismos de “importación y exportación de ideas” (Castro, 2010, p. 34), a través de distintos procesos de traducción. Como lo mencionamos en el caso de las revistas literarias, los traductores generan un aparataje crítico alrededor de las ideas que transmiten.

En el área de los textos especializados, se despierta de igual modo un interés por entender los procesos de translación de obras del área de la filosofía de las ciencias durante el siglo XIX y XX, como lo revela el estudio de la difusión del positivismo en México y Argentina entre 1850 y 1950, realizado por Castro y Foz (2013). Para las investigadoras, las ideas positivistas alcanzaron una significativa influencia “para la producción científica y cultural y para la organización política y educativa de toda Hispanoamérica en este periodo” (p. 368); el positivismo representaba el arma que permitiría una renovación del pensamiento en varios campos del conocimiento en Latinoamérica. Uno de esos campos fue el educativo y es conocida la influencia de Auguste Comte y Herbert Spencer en dicho campo. Para estas autoras es evidente que hay un vacío en la historia de la traducción en Hispanoamérica con respecto a los dispositivos de incorporación de estas ideas modernas a los discursos locales y que “alcanzaron un estatus institucional en libros de texto, políticas educativas y debates intelectuales.” (p. 368)²².

Esta influencia de géneros diferentes a los literarios en el mundo hispanoamericano coincide con el interés en esta tesis por indagar sobre los textos de carácter pedagógico y educativo particularmente en el contexto colombiano. A grandes rasgos, como se observará más adelante en los capítulos 4 y 5, posterior a la independencia alcanzada por los hispanoamericanos frente a España, los criollos emancipados empiezan la empresa de construcción de la nación. La educación como saber y como institución, deviene en un objetivo central de importación para la perfección de los modelos propios. Por ello la traducción de este tipo de textos será fundamental. Antes se expuso el caso de la literatura

²² Del corpus utilizado para realizar este arqueo bibliográfico se destaca investigaciones recientes que tratan el tema de la literatura de viajes representado en el caso del traductor argentino Carlos Agustín Aldao, traductor de relatos de viaje a principios del siglo XX con el propósito de revitalizar este material a luz de nuevos contextos de corte nacionalista (Fontana & Roman, 2011) y el de varias traducciones al español del diario de Darwin *The Voyage of the Beagle*, aventura del científico por tierras suramericanas (Paoletti, 2005). De igual manera llama la atención el trabajo de López (2008) sobre la traducción de la ‘prosa científica’ (historia natural) en Argentina y Chile durante el siglo XVIII. Estos son apenas unos pocos ejemplos de este notable campo de investigación en el que hay todavía mucho material traductológico por explorar, bastaría indagar en la influencia de Humboldt en América para que se abra todo un campo de indagación traductológica.

moralizante en Argentina a finales del siglo XIX o la del positivismo en Argentina y México. En ambos casos el tema y la función pedagógica de la traducción salta a la vista.

Conviene también estudiar el papel de ciertos hombres de letras hispanoamericanos en la consolidación de sistemas educativos en la región. Por ejemplo, Andrés Bello fue de los primeros en llevar a cabo proyectos para “poner en contacto” las Américas con la “civilización europea” (Bastin, 2003). Durante su estadía en Chile, Bello ejecutó diversas iniciativas de tipo educativo, jurídico e intelectual que contribuyeron enormemente en la consolidación de la nación chilena (Valero, 2013). Bartolomé Mitre y Domingo Faustino Sarmiento desempeñaron igualmente papeles representativos en la constitución de sistemas educativos en Argentina. Mitre, educador, director de una Escuela Normal, diplomático, presidente y traductor, promovió la educación en Argentina a través de múltiples actividades: viajó a Estados Unidos a conocer su sistema de instrucción, impulsó el sistema nacional de educación en Argentina y tradujo abundante material pedagógico y científico para el uso de las escuelas (Galazzi, 2012, 2013). La figura de Domingo Faustino Sarmiento es igualmente resaltada por Payàs (Medina, 2007; Payàs, 2006). En el estudio que realiza la investigadora de la obra de José Toribio Medina, *Biblioteca chilena de traductores (1820-1924)*, recopilación bibliográfica que registra un amplio repertorio de traducciones, incluidas las que realizó el intelectual argentino durante su exilio en Chile. Este episodio de historia ‘transnacional’ que comparten Chile y Argentina, ejemplificada en la obra de Toribio Medina, revela el trabajo de una élite letrada que “participe de la construction culturelle de la nouvelle nation avec ses écrits, son discours, son action politique, l’enseignement et, bien entendu, avec ses traductions” (Payàs, 2006, p. 25). Una importante parte de esas traducciones corresponde a material de tipo pedagógico para el uso de las escuelas, obras de divulgación científica y manuales con conocimientos prácticos. Este movimiento pedagógico-instructivo corresponde al ímpetu intelectual surgido con la fundación de diversas instituciones educativas, entre ellas la Universidad de Chile en 1843 (Medina, 2007).

Finalmente, señalemos el caso de José Martí en Cuba, maestro e insigne hombre de letras quien como traductor de la editorial norteamericana Appleton tradujo varias obras de carácter pedagógico para el público infantil hispanoamericano (Arencibia, 2013; Bastin, et al., 2004).

En los casos expuestos vemos a personalidades que tenían algo en común: la posibilidad de viajar al extranjero y conocer los sistemas educativos europeos y estadounidenses, lo que alimenta la formulación de proyectos propios de ‘modernización’ del país en sus contextos. A pesar de estos estudios, es poco lo que se ha encontrado sobre la traducción propiamente dicha de manuales o en general de material pedagógico para el uso en las escuelas en el siglo XIX; el único caso bien documentado y trabajado metodológicamente será el del español Germán Loedel (2012) que trabaja colecciones pedagógicas en el siglo XX y que se mencionará más adelante.

En este arqueo bibliográfico se detectaron campos de interés reciente por parte de investigadores de la historia de la traducción en el espacio hispanoamericano tales como la relación entre traducción y exilio. Temas como este le dan un carácter transnacional a la investigación en historia de la traducción a la que Lafarga y Pegenaute (2013) hacían referencia en su *Diccionario* y en el que todavía hay cuestiones por explorar y estudiar.

Se pudo abordar este tema en el trabajo sobre la traducción de filosofía en México a mediados del siglo XX expuesto por Castro (2010, 2012a, 2012.b). Falcón (2013), por su parte, estudia el movimiento de traducción y traductores durante la dictadura militar argentina. Un grupo considerable de intelectuales argentinos se refugiaron en España y se desempeñaron como traductores, editores, directores de colecciones, redactores y correctores. De acuerdo con esta autora, profundizar en las representaciones de los traductores en su condición de inmigrantes, es un tema de investigación que da otras visiones de la historia de la traducción literaria en Argentina. Por su parte, Áurea Fernández (2012) aborda el asunto de los gallegos que llegan a Latinoamérica huyendo de la dictadura militar en España e impulsan revistas literarias, proyectos editoriales y culturales en México y Argentina. En estos proyectos participan exiliados e intelectuales locales quienes en un trabajo conjunto incentivan la renovación editorial, contribuyendo igualmente al desarrollo económico y cultural. En esta misma vía, Loedel (2012) estudia “la conservación, creación y difusión de obras y géneros literarios a través del fomento de la actividad editorial y traductora” (p. 127) por parte de los españoles Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro en Argentina, primero como visitantes y luego como refugiados de la dictadura franquista. Interesados por la educación liberal de corte moderno, que tiene sus orígenes en 1876 con la Institución Libre Enseñanza en España, esta

pareja de esposos realizaron labores y proyectos intelectuales y pedagógicos de gran envergadura. Luzuriaga, junto con Gonzalo Losada, fundó la Biblioteca Pedagógica de la Editorial Losada y publicó en compañía de su esposa e hijos obras de Dewey, Bovesse, Nohl, Piaget, entre otros autores de la filosofía, la pedagogía y la sociología de la educación²³.

Para terminar este recorrido por las temáticas que se destacan en los recientes trabajos de investigación que tienen como objeto la historia de la traducción en el mundo hispanoamericano, no se puede dejar de mencionar que una parte importante de la traductología hispanoamericana se ha llevado a cabo a través del estudio de figuras literarias representativas. Tal es el caso de Jorge Luis Borges, uno de los traductores latinoamericanos más investigados y reconocidos en el mundo de la historia de la traducción en general. Waisman (2005) analiza la importancia de su obra como traductor y escritor en la construcción de una literatura argentina. El investigador aborda el desarrollo alcanzado por las literaturas locales en relación a las literaturas mundiales, y cómo en este proceso, la traducción jugó un papel creador en las literaturas de la periferia, diferente del rol que desempeñó en las literaturas centrales. Por su parte, Romano (2004) recuerda la función intelectual y principal que el escritor argentino confirió a la traducción:

Borges hizo de la traducción un programa literario, asimilándola a un modelo de lectura y de escritura. Su actividad específica de traductor, indisolublemente ligada a su escritura creativa, se refleja en la difusión en la Argentina de autores y géneros literarios como el policial y el fantástico, que contribuyeron a ensanchar el horizonte estético y lingüístico de la literatura argentina (p. 110)²⁴.

En contraste a la indagación de figuras, masculinas, de traductores latinoamericanos, aparece en menor cantidad estudios sobre las mujeres traductoras. Este aspecto de la mujer como transmisora de conocimientos se reconocerá en la figura de Victoria Ocampo analizada por Patricia Willson (2004) y de Eduarda Mansilla explorada por Graciela Batticuore (2004). Cobra entonces importancia el estudio de la traductora colombiana Soledad Acosta de Samper

²³ No se puede dejar de mencionar dentro de este arqueo bibliográfico estudios que abordan temas más contemporáneos como las historias transnacionales en este caso la de Chile y Hungría en el poeta Húngaro Zsigmond Remenyik estudiado por László Scholz (2004), o bien el caso de escritores latinos en Estados Unidos analizados por Poblete (2004), Martín y Vidal (2004) y Larkosh (2004). Asimismo temáticas relacionadas con los estudios de género, en particular la traducción de literatura homoerótica en Hispanoamérica abordada por Peralta (2012).

²⁴ Ver también Kristal (2002).

al enriquecimiento de este aspecto de la historia de la traducción en Hispanoamérica como se verá más adelante.

En este considerable panorama por las investigaciones recientes en historia de la traducción en Hispanoamérica se observó que a lo largo de la historia del continente y en los diversos campos como el político, literario y científico, la traducción estuvo presente para regular las relaciones, sea entre indígenas y españoles, sea entre ‘americanos’ y europeos. La traducción fue una fuente para crear y cuestionar las identidades, para nutrir y renovar las ideas y finalmente para la creación y la crítica:

Ha de entenderse la traducción en el sentido complejo y amplio de importación; que a su vez abarca la noción de aduana: a través de ella ingresan modelos, formas retóricas, ideas, modos de comportamiento, tanto de textos como de los usos del vivir cotidiano; es decir, que se la entiende superando el sentido básico de la permutación lingüística de vocablos (Romano, 2004, p. 101).

1.3.3. Algunas consideraciones metodológicas y teóricas

En relación con todo este panorama, se hace necesario puntualizar algunos aspectos metodológicos y teóricos que llaman la atención. Primero abordaremos los metodológicos y luego los teóricos, en particular, la cuestión de las estrategias de traducción.

Las investigaciones expuestas en este arqueo bibliográfico revelan muy variados enfoques metodológicos: los rastreos documentales, los análisis contrastivos, el empleo de herramientas sociológicas, el uso de testimonios, el estudio de material paratextual, la búsqueda y rescate de bibliografías, catálogos y listas, entre otros. Se percibe que los investigadores son conscientes de la necesidad de explorar y redescubrir material de importancia innegable para la historia de Latinoamérica como las crónicas, las gramáticas, la prensa o las ya mencionadas bibliografías.

Queremos destacar las siguientes metodologías de trabajo por llamar nuestra atención y por representar bases para la construcción de la metodología en esta tesis: las bibliografías, la prensa y los paratextos.

En primer lugar, Gertrudis Payàs y Clara Foz (Foz & Payàs, 2011; Medina, 2007; Payàs, 2005) han destacado la importancia de las bibliografías para el trabajo del historiador de la traducción. Estas autoras llaman la atención frente a un material que ha sido poco

reconocido por los historiadores y raramente explorado por los historiadores de la traducción: los repertorios bibliográficos nacionales que se produjeron en Hispanoamérica entre los siglos XVII y XIX y que son fuentes importantes para rastrear el papel de la traducción como una de las tantas prácticas editoriales de una nación. Estos repertorios de la cultura implican acercamientos no convencionales a la traducción, pues esta aparecerá ‘fragmentada’ y es tarea del investigador reconocerla y hacerla visible. El propósito de esta investigación no es trabajar con bibliografías nacionales, pero sí el de contribuir a engrosar las listas y repertorios de traducción, vacío notorio en la historiografía de la traducción en Colombia.

En segundo lugar, se reafirma el valor de la prensa como “registro de la historia de un país, el reflejo viviente tanto de los grandes acontecimientos como de hechos menores” (Bastin & Iturriza, 2008). Los trabajos realizados por Bastin, Iturriza (Bastin & Iturriza, 2008; Iturriza, 2008) y Navarro (2010, 2011, 2012) manifiestan la riqueza de la prensa como fuente de carácter primario para rastrear traducciones. Paralelamente, estos investigadores han implementado metodologías traductológicas que combinan el estudio de las traducciones y los diversos discursos sociales que las rodean. Además, las preguntas metodológicas que guían esa puesta en contexto de las traducciones son: las temáticas de las traducciones, cómo se identifican las traducciones, quiénes son los traductores, qué formación ideológica tienen, y cuáles son las principales estrategias empleadas por estos (Bastin & Iturriza, 2008; Navarro, 2010, 2011).

La reconstrucción histórica de las traducciones y su recepción (Bastin & Echeverri, 2004), así como el análisis de los discursos de la época (Iturriza, 2008, 2011), muestran que se puede hacer una historia que de manera minuciosa reconstruye las diversas textualidades para encontrar las explicaciones que busca la historia de la traducción en Latinoamérica. Esto se puede ilustrar en los trabajos mencionados de Iturriza, los cuales se centran en el discurso y el sistema de enunciación de las noticias. La investigadora se hace preguntas tales como ¿qué fuentes aparecen en la prensa? ¿quiénes hablan? ¿qué temas o representaciones se construyen en estos periódicos? De esta manera se reconstruye las interpretaciones que efectuaron los

editores y los traductores sobre los eventos del extranjero y que contribuyeron a la formación de una nueva identidad²⁵.

Una última metodología a destacar es el empleo de los paratextos para contextualizar la producción de las traducciones. Castro (2010, 2012a) se apoya en el material paratextual como complemento al uso de herramientas sociológicas que permiten detectar los campos y las redes intelectuales. De acuerdo con la autora, la función de los paratextos²⁶ – vía apta para hacer visible al traductor –es presentar el autor y el texto, de modo que se puede localizar la obra tanto en su contexto de producción como de recepción. En el caso de los textos filosóficos los paratextos proporcionan al lector una especie de guía de lectura, deviniendo estos una herramienta pedagógica. Además, durante la importación de saberes filosóficos a México durante los años 30 del siglo XX, el paratexto del traductor adquiere un rol importante como mediador de conocimiento, tanto traductor como autor se presentan como ‘enunciadores autorizados’ (Castro, 2012a, p. 9) y de esta manera se contextualiza tanto la obra original, así como la filosofía en lengua española.

En el caso de esta tesis, se presta un interés particular al rol de los paratextos y de otro material externo a las traducciones pero que se publica en el mismo periódico, como instrumentos de legitimación, como lo estudia Castro, pues la traducción además de cumplir con su función importadora, cumple al mismo tiempo una labor intelectual de crítica. En este sentido, los paratextos y el material externo a las traducciones permiten generar unas condiciones para la recepción²⁷.

Conviene igualmente señalar un aspecto teórico de gran trascendencia para los investigadores de la historia de la traducción y es el estudio de estrategias de apropiación en el caso de Latinoamérica (Bastin, 2003, 2009a; Pagni, 2004b, 2008; Scharlau, 2004; Valero, 2013) como una forma de crear identidad.

²⁵ “La transtextualidad (Genette 1982), entendida como el conjunto de remisiones inter/paratextuales que favorece la coproducción de sentido entre enunciadores, sumada a la identificación de estrategias de traducción (Gagnon 2006), nos permite determinar las identidades sociodiscursivas de los traductores” (Iturriza, 2011, p. 82).

²⁶ Para Castro (2010), en su investigación, los paratextos se entienden como: “producciones discursivas que bajo la forma de introducciones, prólogos, notas de traductor, etc, ponen en marcha distintas estrategias de apropiación y legitiman la importación de los discursos filosóficos extranjeros” (p. 40).

²⁷ Consultar igualmente Bastin (2010b) quien también aborda el uso de paratextos en la investigación histórica sobre la traducción.

De esta manera, autoras como Pagni (2004b, 2008) y Valero (2013) sostienen que las traducciones hechas por Andrés Bello asumen una “posición de inteligibilidad”²⁸ de acuerdo con unas agendas particulares. Ambas investigadoras utilizan expresiones tales como “recreación consciente”, “desplazamientos de identidad” o “aclimatación topográfica” para describir dichas estrategias de apropiación.

Igualmente, en las investigaciones efectuadas por Bastin y su grupo HISTAL se han desarrollado interesantes propuestas teóricas para acercarse a estas prácticas traductivas en América Latina. Se plantean entonces conceptos como los de ‘apropiación’ (Bastin, et al., 2004) y de ‘intervenciones deliberadas del traductor’ (Bastin, 2007b) para describirlas.

En este marco, la apropiación se presenta como una estrategia creativa que ha estado en el origen de la construcción identitaria en América latina. La apropiación es definida por Bastin, Echeverri y Campo (2004) como:

En este sentido, la apropiación es una modalidad creativa de la traducción tendiente a consolidar la identidad de la colectividad a la que pertenece el traductor. Es también un proceder selectivo en el que el traductor escoge solo lo que resulta útil para sus propósitos (p. 72).

Con la conceptualización y ejemplificación de esta estrategia, los autores mostraron que en América Latina traducir no se asociaba generalmente al acto de reproducción, sino de creación y producción de nuevos sentidos. En efecto, son varios los casos expuestos por los investigadores: Andrés Bello, José Martí, los hermanos de Campos, Jorge Luis Borges, entre otros. Para los investigadores, la apropiación funcionó como proyecto sociocultural, político y educativo. Como proyecto sociocultural, la traducción hizo parte de la consolidación de la ‘identidad americana’: “el criollo que años antes había luchado por el reconocimiento de su origen español, justificaba su deseo de independencia apelando a la valorización de su ser americano” (Bastin, et al., 2004, p. 77). Como proyecto político, los traductores ajustaron los textos de acuerdo a sus necesidades emancipadoras. Y como proyecto educativo, esta

²⁸ “En el capítulo que dedica, en *The Scandals of Translation*, a la formación de identidades nacionales a través de la traducción, Lawrence Venuti (1998) observa que toda traducción inevitablemente domestica en la medida en que recontextualiza los textos fuente despegándolos de sus tradiciones originarias. Así como elabora una representación doméstica de un texto y una cultura extranjera, la traducción propone o construye también un sujeto doméstico, ‘una posición de inteligibilidad’ (Venuti, 1998:68), que es también una posición ideológica, vinculada a los códigos y cánones, intereses y agendas de determinados grupos sociales en la cultura meta” (Pagni, 2004b, p. 117).

actividad intercultural se llevó a cabo con el fin de contribuir a la formación de nuevas generaciones y para ello era necesario poner en contacto a los niños y jóvenes con lo “mejor de la civilización europea” (p. 86). Los trabajos realizados en la prensa independentista venezolana igualmente refuerzan esta posición teórica, evidenciada empíricamente.

En cuanto a las intervenciones deliberadas del traductor, son definidas por Bastin (2007) como una traducción selectiva que realiza el traductor y que responde a un proyecto no neutro, responsable, visible, creativo y con fines identitarios que son motivados por condiciones históricas, políticas e ideológicas²⁹.

El trabajo realizado por el grupo HISTAL sobre la prensa venezolana igualmente sacó a la luz una cantidad de cuestiones pertinentes para el quehacer histórico. Por una parte, se cuestiona la definición de la traducción porque esta no aparece bajo la forma tradicional, el proceso de traducción muestra varias intervenciones deliberadas del traductor o de los editores: resúmenes, retraducciones, traducciones comentadas, reescrituras, entre otras, contribuyendo así a la descripción amplia del concepto de traducción en América Latina y aportando a su vez a la traductología en general.

Por otra parte, la traducción y todas las prácticas editoriales asociadas a esta, es decir, desde la elección de los textos a traducir hasta la selección de los procedimientos lingüísticos y textuales, funcionan como un instrumento de poder, pues la fuente es extranjera concede ‘legitimidad’ a los textos, además ayuda a consolidar los fines propiamente políticos, como fue la independencia:

El verdadero papel de la traducción en Venezuela, descrito e interpretado mediante un examen pormenorizado no solo del contenido de las traducciones sino también de las estrategias traduccionales de los redactores-traductores de la prensa de la época, es el de haber contribuido fuertemente a la consolidación del movimiento independentista, a la creación de una cultura propia en la

²⁹“Rendus à ce point, nous pouvons tenter une définition de l’intervention du sujet traducteur. Celle-ci serait un acte, un geste, une démarche de traduction qui consiste à s’éloigner de la littéralité du texte de départ; une déviation par rapport à ce que la transparence de texte à texte exige objectivement. Une telle démarche, souvent une stratégie, qui peut aller du strict respect (chose oh combien difficile!) de la lettre à l’appropriation en passant par la paraphrase, est subjectivement motivée par une cause externe au texte et liée à la situation de transfert. Cette cause peut être, d’une part, le statut du texte source, la nature de la situation de réception du texte traduit ou une contrainte imposée par le donneur d’ouvrage; de l’autre, elle peut être une stratégie propre au traducteur. C’est cette dernière que nous qualifions de ‘délibérée’. L’intervention délibérée résulte du choix libre du traducteur. Expliciter, recatégoriser, calquer, etc. ne découlent pas d’un choix” (Bastin, 2007, p. 40).

región, a partir de imaginarios y representaciones provenientes de las metrópolis (Bastin & Iturriza, 2008, pp. 83-84).

1.4. La historia de la traducción en Colombia: un campo por explorar

Colombia participa de manera más tímida en esta importante actividad traductora que caracteriza a países latinoamericanos como México, Argentina y Venezuela. Si bien se han hecho esfuerzos considerables como se muestra en la significativa lista de traductores, traducciones, editoriales y publicaciones seriadas registradas en el *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica* (Lafarga & Pegenaute, 2013), es necesario realizar más estudios y explorar más material traductológico.

El período más estudiado es el siglo XIX, pues Colombia representó igualmente una región estratégica en este siglo para la importación de textos en todos los dominios: política, filosofía, educación, divulgación científica y, por supuesto, literatura. Esta última, es el área que representa mayor interés para los investigadores, ya que se ha recuperado relativamente una cantidad considerable de material en comparación con las otras áreas expuestas. De este campo literario, se rescata la traducción de poesía, literatura y teatro. Escritores, poetas, intelectuales y políticos han sido reconocidos ampliamente por su labor: Miguel Antonio Caro, Rafael Pombo, Soledad Acosta de Samper, Guillermo Valencia, Candelario Obeso, Enrique Uribe White, entre otros. Sin embargo, a excepción de Miguel Antonio Caro, Rafael Pombo, Soledad Acosta de Samper y Candelario Obeso, se han efectuado pocos estudios de carácter traductológico relativos a los traductores colombianos y no se ha recuperado ni analizado suficientemente el material traductivo, como lo mencionábamos.

Si se sigue la lógica asumida a partir de la división temporal proporcionada por Bastin (Bastin, 2003, 2009a), son realmente pocos los estudios que se han llevado a cabo sobre la traducción durante el Encuentro y Conquista, así como durante el Período Colonial. En recientes años, Martha Pulido se ha interesado en indagar la importante labor en el campo filológico, científico y traductivo de los franciscanos en Colombia³⁰ a través de la recuperación de material bibliográfico y la valoración y reinterpretación de dicho material a

³⁰ Ver algunos de los artículos producto de dicho proyecto (Pulido, 2011, 2012a, 2014).

través del lente traductológico. Su labor contribuye a las listas y repertorios que se consideran necesarias para el desarrollo de la disciplina en el caso colombiano.

Por otra parte, en el contexto de los procesos emancipatorios, es un texto político el que tradicionalmente se relaciona con Colombia en el ámbito de la historia de la traducción: La traducción de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* hecha por Antonio Nariño (Bastin & Echeverri, 2004), texto al que ya se ha hecho referencia anteriormente.

Los trabajos en historia de la traducción que se han realizado hasta el momento se pueden clasificar en estudios generales de la práctica traductiva del siglo XIX; estudio de figuras representativas por su impacto como grandes traductores; y análisis de publicaciones seriadas o proyectos editoriales, recepción de autores extranjeros en particular, investigaciones que establecen la relación entre traducción y relaciones de poder. Igualmente el siglo XXI está representado con temas de mayor actualidad tales como aspectos relacionados con traductores colombianos particulares o recepción de autores colombianos en el extranjero y revistas culturales o proyectos editoriales. Por ser temas contemporáneos no nos detendremos en su descripción.

Orozco (2000) destaca el valor que tuvo la traducción durante el siglo XIX en Colombia, no solo por el considerable número de traductores y traducciones, sino por el papel que tuvo la traducción en la formación de una sensibilidad literaria que sigue vigente en nuestros días. Este artículo es uno de los primeros intentos, desde una mirada traductológica, por abrir la discusión sobre una historia de la traducción en Colombia. Orozco señala el representativo interés por parte de los poetas e intelectuales colombianos de la época con respecto a la traducción. Tal interés permitió la entrada al país de nuevas corrientes literarias que enriquecieron la estética y poética local a través de un proceso de apropiación de los autores extranjeros. En este sentido, el investigador recuerda que la traducción en el siglo XIX todavía no se ejerce como una actividad independiente sino como una labor asociada a la de escritor o intelectual: “El escritor y a la vez traductor era prueba de la garantía de que aquello traducido era de calidad y aún no se vislumbraba la posibilidad de que la traducción fuera en sí misma una profesión independiente” (p. 78).

Orozco (2000) menciona el trabajo de traductores como Miguel Antonio Caro, José Asunción Silva, Rafael Pombo, Baldomero Sanín Cano, José Eusebio Caro, Ezequiel Uricoechea y Rufino José Cuervo. El autor destaca igualmente traductores que incursionaron en campos no necesariamente literarios como Aureliano González Toledo, César Guzmán y Manuel María Madieto, quienes se interesaron por la filosofía y las ciencias. Si bien el autor hace referencia a estos traductores en particular, no ahonda en una exploración del material que tradujeron. Tampoco se estudia ninguna traducción en especial de los traductores referenciados.

Aquí conviene señalar, como lo expresa Orozco (2000), que el interés por la traducción a finales del siglo XIX en Colombia reside en la voluntad de los intelectuales de construir una nación ‘civilizada’, posición que necesita ser más ampliamente estudiada e ilustrada, dada la importancia que tiene para el país la entrada de ideas ilustradas a partir de 1850.

Por su parte, Aguirre (2004) realiza una investigación que va más allá del simple inventario de nombres y traducciones y efectúa un análisis contextual de la producción traductiva acercándose a las traducciones en sí y al material paratextual. La autora afirma que la traducción en Colombia en el siglo XIX cumplió diversas funciones: patriótica, educativa y nacionalista. La traducción fue una actividad fundamental de imitación de modelos y de adquisición de nuevas ideas. En esa medida, la traducción jugó un rol considerable para la afirmación de sus identidades como americanos.

Así pues, la circulación de información a través de las traducciones ayudó a los intelectuales a hacerse una conciencia de sí mismos. La autora centra su estudio en una mujer que representa un símbolo de la intelectualidad femenina en el contexto hispanoamericano como lo es Soledad Acosta de Samper. El gran aporte de Samper a la historia de la traducción en Colombia es destacado por sus numerosas traducciones, en particular, sus traducciones sobre temas relacionados con la mujer, la familia y la educación. Para la traductora e intelectual colombiana decimonónica, la traducción de autores europeos se convirtió en una forma de validar sus propios postulados, sobre todo teniendo en cuenta que en su condición de mujer no contaba con un espacio sancionado socialmente para dar a conocer sus ideas. Se destaca el interés de Aguirre por detectar las maneras de traducir de Acosta de Samper. En estas se evidencian esa ‘selección’ de temas y preferencias acordes con la apropiación y las

intervenciones deliberadas de las que habla Bastin (Bastin, 2007a; Bastin, et al., 2004) y que ya se mencionaron.

Traductores individuales han sido abordados por los investigadores en historia de la traducción en Colombia. El Grupo de Investigación en Traductología de la Universidad de Antioquia abordó la obra traductiva de Miguel Antonio Caro, Rafael Pombo, Candelario Obeso y Baldomero Sanín Cano con el objetivo de acometer el estudio del ‘sujeto traductor’ y analizar el aporte de estos traductores a la práctica y teoría de la traducción en el contexto colombiano. En la figura de Miguel Antonio Caro se encarnaba el traductor clásico latinista, representante auténtico de la “visión hispánica de la vida, el mundo y la sociedad” (Montoya, et al., 2006, p. 26), cuyo interés intelectual siempre estuvo marcado por su profunda visión conservadora católica que se reflejó en sus decisiones traductivas (Ángel, 2012).

Como se mencionó, Caro ha sido ampliamente investigado por historiadores y literatos colombianos que han destacado su labor traductiva y como “el traductor de todos los tiempos en Colombia” (Orozco, 2000, p. 79). Castellanos Prieto (2012) ha destacado el valor de su legado y la influencia intelectual y política, la autora afirma que Caro le otorgó a la traducción de poesía un peso especial en la medida en que esta permitía “definir las particularidades y el valor de la lengua castellana” (p. 16). En ese sentido, la visión de Caro, inscrita en el pensamiento conservador, clásico y católico señalado, permeó la práctica traductiva y fue utilizada para enriquecer la lengua y la literatura nacional, pero siempre con reserva frente a lo que no fuera lo clásico.

Investigaciones que exploran el nexo entre la traducción y las relaciones de poder, en el caso de Caro, han abierto el panorama a horizontes conceptuales más amplios en la historia de la traducción en Colombia. Malcom Deas (1992) afirma que este político y hombre letrado colombiano dejó una huella indeleble en el país gracias a su trabajo como gramático y latinista, idea igualmente compartida por Rodríguez (2004, 2010) quien establece una relación entre la traducción y el ejercicio del poder en Miguel Antonio Caro durante la época conocida como La Regeneración. El análisis llevado a cabo por Rodríguez aborda las élites letradas del siglo XIX colombiano que ejercían el poder a partir de la letra, teoría expuesta por Ángel Rama en *La ciudad letrada*. En oposición a Rama, sin embargo, argumenta Rodríguez que la ciudad letrada colombiana, al contrario de lo que sucedió en el resto de Latinoamérica, era

marcadamente retrógrada y reaccionaria, en gran parte como consecuencia del poder detentado por las ideas conservadoras de Caro. Esta élite letrada compuesta sobre todo por escritores, poetas y abogados, hace parte de la burocracia local donde sus miembros ocupan puestos en las altas esferas del poder. Además, el grupo de letrados ejerce su hegemonía política a partir del manejo del arte de la retórica que se despliega en periódicos y demás publicaciones.

Conviene señalar como apunte metodológico que, aunque tanto Rodríguez como Deas estudian la actividad de Caro como traductor, se constata que no entran a analizar las traducciones de manera exhaustiva. Esta forma de abordar el tema ilustra las diversas metodologías que se aplican al estudio histórico de la traducción, sin embargo, consideramos que se hace necesario ligar el estudio de los aspectos ideológicos a las traducciones directamente.

La figura de otro notable traductor del siglo XIX, Rafael Pombo, es abordada en una investigación titulada *Cuatro traductores colombianos del siglo XIX* (Montoya, et al., 2006). Contemporáneo de Caro, Pombo es reconocido como el traductor polifacético, creativo, romántico y arriesgado de la historia de la traducción en Colombia. Se redescubrió esta figura para la historia de la traducción en Colombia, no solo por ser el gran traductor de poesía, sino por representar el traductor de una amplia gama de temas que incluyen la ópera y la divulgación científica (Montoya, 2010). Además, Pombo desempeñó un verdadero rol de mediador intercultural por su notable labor como traductor, intelectual y ‘embajador cultural’ al dejar huella como uno de los tantos hispanoamericanos que impactaron el mundo intelectual estadounidense y como un importador de géneros, tendencias y saberes para Colombia.

En cuanto a Candelario Obeso, iniciador de la poesía negra en Colombia, Montoya, Ramírez y Ángel (2006) y Montoya y Ramírez (2011) han destacado la figura de este traductor colombiano por su imitación de autores franceses, ingleses, alemanes y estadounidenses. Lo que destaca a este traductor es su diferencia como traductor y creador, pues en este último aspecto, su poesía representaba la voz y registro del Caribe negro colombiano, mientras que como traductor apeló siempre a un registro clásico y a intereses divulgativos. Finalmente, en la obra de Baldomero Sanín Cano, se descubrió al traductor que se interesó por divulgar el modernismo en Colombia. Sanín fue considerado el primer intelectual en leer y traducir para sus alumnos a Nietzsche.

El trabajo sobre las publicaciones seriadas y revistas culturales es de gran interés para la historia de la traducción actual en Colombia. Como se observó anteriormente (sección 1.3.2.), las industrias editoriales representan una significativa fuente de investigación traductológica. Bedoya (2012) analiza el suplemento *El Nuevo Tiempo Literario* por el que pasaron renombrados intelectuales colombianos como Carlos Arturo Torres, Ismael Enrique Arciniegas, Rafael Pombo, Guillermo Valencia, Diego Uribe y Baldomero Sanín Cano. El investigador señala que un 8% de las publicaciones totales del suplemento correspondía a traducciones y, dentro de los géneros, el más traducido era la poesía. Entre los autores traducidos se destacan Leopardi, Berther, Prudhomme, Longfellow, Poe, Baudelaire, entre otros. Bedoya destaca el perfil de los traductores, reconocidos como poetas pero no como: “Este mismo hombre es también traductor, y aunque se ha argumentado en torno a la importancia de dicha práctica, las historias literarias, los manuales, enciclopedias y críticas olvidan señalar esa característica de las hojas de vida de los autores” (pp. 36-37).

Por su parte, Vallejo Murcia (2012) analiza la revista literaria *Papel Periódico Ilustrado*, una de las más destacadas revistas literarias del siglo XIX ya que significaba una “ventana a la modernidad” (p. 323). El interés por la traducción de esta revista está dado por el número significativo de estas, en particular se destacan las traducciones de Victor Hugo³¹. Este estudio de Vallejo está relacionado igualmente con la recepción de diversos autores extranjeros al contexto colombiano, interés que igualmente desarrolla Vallejo (2013) al profundizar en la recepción de Heinrich Heine en la literatura y el sistema literario colombiano.

Otras revistas literarias como *Mito*, *Eco* y *El Espiral* han sido recientemente estudiadas (Montoya, 2012; Restrepo, 2012; Rojas, 2012). Dichas publicaciones eran órganos culturales que difundían la cultura europea a mediados del siglo XX y publicaron traducciones, particularmente de poesía, pero su labor no fue reconocida solamente por divulgar traducciones, sino por incentivar la crítica y la reflexión sobre la traducción. Restrepo (2012) afirma que estas revistas, en particular *Mito* y *Eco*, eran una propuesta alternativa al enriquecimiento cultural en el siglo XX colombiano, pues al enfocarse en literatura extranjera,

³¹ La traducción de poesía ha marcado profundamente la producción de los poetas colombianos como lo refleja el libro *Traductores de poesía en Colombia* editado por Jaime García Maffla y Rubén Sierra (Pulido, 2012b).

abría las opciones culturales. Por otra parte, la autora añade que la poesía no era una actividad complementaria, sino que esta hacía parte de la labor del poeta. A partir de lo anterior, se constata que la figura del poeta-traductor del siglo XX en Colombia marcó una importante pauta, como lo hizo en el siglo XIX. Igualmente estas revistas muestran el interés por el Otro en un momento dado, interés de establecer diálogo con Otro. La producción de poetas nacionales se vio muy influenciada por las estéticas propuestas por las traducciones que se publicaron en estas revistas (Restrepo, 2012).

Como se indicó, investigaciones recientes se interesan por el estudio de traductores contemporáneos como Juan Gabriel Vásquez (López, 2012) y José Manuel Arango (Hoyos, 2012), así como investigaciones que trabajan la producción traductiva en revistas culturales contemporáneas como *El Malpensante*, *Número* y *Revista Universidad de Antioquia* (Gómez, 2010; Orozco, Aguilar, Gómez & Ramírez, 2007).

En este capítulo se efectuó un panorama general por la historia de la traducción en Hispanoamérica, incluida Colombia, donde se pudo apreciar en su extensión que las propuestas temáticas, teóricas y metodológicas no se agotan. Al contrario, hoy día se proyectan en el horizonte investigativo un conjunto amplio de materias que abordan momentos claves de la historia del continente bajo la visión traductológica. De esta manera las fuentes son amplias y se redescubren con el fin de rastrear la traducción y los intercambios culturales y lingüísticos.

Se destacan tres aspectos en particular. En primer lugar, en esta gran producción de traducciones que abarca más de quinientos años de historia, los formatos bajo los cuales aparecen las traducciones favorecerán el escrito. Sin embargo, la oralidad para Latinoamérica es de vital importancia y los investigadores hacen verdaderos esfuerzos por recuperar ese material de gran transcendencia para la historia del continente, por ello diversas fuentes salen a la luz como material traductológico para detectar las mediaciones lingüísticas. De igual manera, fuentes como la prensa o las bibliografías nacionales son materia prima que adquiere cada vez más relevancia entre los investigadores para ‘encontrar traducciones’ y ampliar de esta manera el corpus general.

En segundo lugar, la traducción en el espacio hispanoamericano ha cumplido notables funciones culturales. Aquí, funciones culturales se utilizan en un sentido amplio que incluye cómo la traducción permitió forjar las identidades, el enriquecimiento de las literaturas locales, la transmisión y apropiación de conocimientos científicos y especializados que renovaron los diversos campos y, finalmente, la traducción generó la crítica y la creación propia. Entre las estrategias empleadas por los traductores, resalta la apropiación de los textos de acuerdo a sus fines e intenciones políticas, estéticas y culturales.

Además, en las diversas metodologías empleadas por los investigadores se destaca el estudio de las traducciones en su contexto de producción, a la luz de los discursos sociales que impregnan las decisiones de los diversos agentes relacionados con la práctica traductiva. Si bien la materia prima de los investigadores sigue siendo las traducciones, estas se complementan con material paratextual que enriquece dicha contextualización.

En tercer lugar, los investigadores de la historia de la traducción ven en el estudio de esta práctica una manera de tomar posición frente a la tradición. Y efectivamente emergen posiciones ‘no neutrales’ o por lo menos más críticas frente a la ‘herencia’ o ‘legado’ europeo. En la exploración y análisis del material se observan las asimetrías del poder y en la actualidad estos estudios se presentan como una reflexión ética de considerable valor.

Finalmente, es necesario llevar a cabo investigaciones de tipo traductológico en Colombia donde se saque a la luz las traducciones y los agentes, y donde se exploren diversos campos del saber y la cultura. La presente investigación apunta a contribuir al enriquecimiento de los corpus y listas de traducciones, al visibilizar las traducciones que se efectuaron en el periódico *LEN*. Igualmente, al combinar diversas metodologías que incorporan las traducciones y textos paralelos a estas, se propone explorar los diversos discursos que rodearon la producción de las mismas y así ampliar la interpretación del hecho traductivo en el contexto colombiano decimonónico.

2. IMPACTO DE LA HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN EN LA TRADUCTOLOGÍA Y LA HISTORIA CULTURAL

Cuando James S. Holmes en los años setenta presentó su perspectiva teórica sobre lo que son y debían ser los estudios de traducción o traductología, de manera implícita planteaba la necesidad de ampliar el estudio empírico de la historia de la traducción. Luego de darle un espacio a la historia en el apartado de los estudios teóricos de carácter puro y parcial, Holmes termina su texto con estas palabras:

One of these dimensions is historical: there is a field of the history of translation theory, in which some valuable work has been done, but also one of the history of translation description and of applied translation studies (largely a history of translation teaching and translator training) both of which are fairly well virgin territory (Holmes, 2000, p. 183).

Si bien algunos traductólogos señalan el vacío de Holmes a la hora de hacer más visible la historia de la traducción como una rama central de la traductología³², el texto de Holmes esbozaba la percepción de que en este campo era mucho lo que había por descubrir e investigar. Hoy día la historia de la traducción constituye un campo del saber consolidado que reúne un amplio y diverso grupo de investigadores que ya no dudan en cuestionar el valor de la historia para el progreso de la disciplina³³.

Esta reconocida importancia de los estudios históricos de la traducción se puede percibir, evidentemente, en el campo de la traductología, pero, en el campo de la historia

³² Pym (1998), Payàs (2010a) y Vega y Pulido (2013) son algunos de los autores que subrayan el vacío que existe en el texto de Holmes con respecto al estudio de la historia de la traducción y su valor para la disciplina.

³³ Esta concepción sobre el valor de la historia de la traducción para la disciplina traductológica es ampliamente compartida por un gran grupo de investigadores en el área, a pesar de las críticas expresadas por autores como Payàs (2010a): “El asunto de la adscripción de la historia de la traducción dista de ser insignificante, ya que presupone enfoques epistemológicamente distintos: o bien se toma la historia de la traducción como parte de los estudios de traducción, recalando de esta forma el aspecto traductológico y efectuando un trabajo más “endogámico” que contribuya a singularizar, reforzar y dar más independencia a nuestro propio campo, con el riesgo de aislarnos y de hacer una historia poco pertinente para el quehacer histórico general, o bien desplazamos la historia de la traducción hacia la historia general [...], llevando nuestro objeto hacia estas líneas historiográficas y participando en sus debates, haciendo un trabajo, pues, más “exogámico” [...]” (p. 49). Ver igualmente los comentarios expuestos por Delabastita (2012), Hermans (2012) y St-Pierre (2012) en el número de *Translation Studies* vol.5 No. 2 sobre la actualidad del estudio de la historia de la traducción en la traductología.

cultural en general se observa igualmente que el examen del impacto de las traducciones en las sociedades ha ampliado las perspectivas de análisis de los fenómenos interculturales.

A manera de ilustración de este doble aspecto, se puede señalar que, por una parte, varios teóricos de la traducción han resaltado constantemente el valor del conocimiento histórico para el desarrollo de la disciplina traductológica, así como los beneficios para ampliar sus horizontes teóricos y metodológicos (Bassnett & Lefevere, 1998; Bastin, 2010a; Berman, 1984; Delisle, 2003; Delisle & Woodsworth, 2005; D'hulst, 1994, 1995; Hermans, 1999; Meschonnic, 1999; Tymoczko, 1999; Vega & Pulido, 2013). D'hulst (1994) destaca particularmente el valor de la historia de la traducción como herramienta para conocer la disciplina traductológica y como posible vía para una consolidación y unificación de la misma. Además, el autor afirma que la historia de la traducción amplía el panorama teórico y la percepción de los problemas y procesos de traducción al ver reflejadas numerosas aproximaciones a esta labor, que es una ventana que permite reflexionar sobre el presente. De igual forma, para el académico es necesario estudiar el pensamiento teórico de la traducción desde una perspectiva histórica que permita vincularlo con quien lo formuló, así como con los usuarios que tuvieron contacto con él (D'hulst, 1995).

Por otra parte, existen casos, citados por St. André (2009) en su panorama general sobre el estado actual de la historia de la traducción, en los que el estudio histórico de la traducción ha contribuido a cuestionar y modelar ciertos discursos históricos en Latinoamérica. Por ejemplo, Georges Bastin (Bastin, 2006b, 2010a; Bastin & Echeverri, 2004) y Gertrudis Payàs (Payàs, 2004, 2010a) han examinado la práctica traductiva teniendo presente que esta ha sido materia prima de varios académicos, entre ellos los historiadores, y que poco se ha pensado los textos que marcaron la historia del continente hispanoamericano en términos de mediación interlingüística e intercultural. En esa medida, desde la traductología se podría impactar más claramente las mismas narrativas históricas nacionales y transnacionales³⁴

³⁴ Con relación a esta doble perspectiva, D'hulst (2011) afirma: "what can translation mean for the understanding of history, in particular of cultural practices (politics, science, religion, language, media, literature, etc.)? In turn, what can history mean for the understanding of the multifarious forms of translation (a process, a product, a trope, an institution, a theory, etc.)?" (p. 397). Peter Burke y R. Po-chia Hsia (2007) han tenido presente el valor de la traducción para comprender la historia cultural de Europa durante el Renacimiento y el Siglo de las Luces.

Así pues, este capítulo tiene como fin explorar, en primer lugar, el rol que ha cumplido la traducción en diversos campos de la historia general de las culturas. Particularmente, se resaltará el papel que ha desempeñado la traducción en la difusión de conocimientos especializados y científicos para señalar cómo en el caso de los liberales radicales se puede entender el valor de la traducción para la historia política y educativa de Colombia en siglo XIX.

En segundo lugar, se presentará el alcance de la historia de la traducción en la traductología en dos frentes específicamente. Por una parte, se observará cómo la historia de la traducción ha contribuido a ampliar la descripción y conceptualización de la traducción y, por otra parte, se proporcionarán algunos detalles de la relación entre traducción y el asunto del poder. Al estudiar un grupo hegemónico como se estudia en el presente trabajo, es conveniente explorar el tema en la traductología y así analizar en posteriores capítulos el estatus que tuvo la traducción y el papel que cumplió esta en la legitimación de las actividades que apuntaban a un fortalecimiento institucional en el siglo XIX colombiano. Tal punto de vista abrirá pues de manera precisa un espacio alternativo desde la investigación traductológica para estudiar la historia cultural de Colombia en el siglo XIX.

2.1. Las funciones culturales de la traducción: historia y traducción

Sin lugar a dudas la visibilidad que lograron darle Jean Delisle y Judith Woodsworth (1995, 2005) a las funciones históricas de la traducción y al traductor a lo largo de la historia de la humanidad, tuvo un gran impacto en la traductología, así hoy reciba críticas y se llame a trascender esta idea como lo señala St. André:

There has been a concerted effort to argue for the increased visibility and recognition of translators through the examination of their influence in one culture or in a wide variety of cultures over one millennium (Delisle and Woodsworth 1995). This type of history may be perceived as a sort of “lobbying” by a professional organization to show the world that translation matters and that translators should therefore be treated better (St. André, 2009, p. 136).

Sin embargo, como lo afirma Pym (1998), son considerables los estudios de caso del pasado y el presente de la profesión, que reflejan que el traductor no ha tenido en la mayoría de las veces el reconocimiento socio-profesional que se merece y que, además de ser mal pagado, se ha visto abocado a ejercer otras actividades para sobrevivir. Esta situación socio-profesional precaria del traductor es mucho más evidente en un contexto como el colombiano donde la traducción no alcanza un estatus profesional apropiado (Franco Uribe & Quiroz Herrera, 2011)³⁵, a pesar de los pregrados y postgrados en el área, así como de los diversos grupos de trabajo que se dedican a esta tarea. La labor entonces de visibilizar el trabajo de estos profesionales en dicho contexto es continua y plantear este reconocimiento desde una perspectiva histórica es una manera de contribuir al mismo.

A partir de un grupo de temáticas, el grupo coordinado por Delisle y Woodsworth (2005) destaca el valor que ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad la labor realizada por los traductores. En la metodología empleada por los investigadores para abordar la historia universal de la traducción, se destaca la clasificación por temas y funciones que ha cumplido la misma y, de esta manera, la historia de la traducción se pone en perspectiva con otras áreas del saber. Los autores ilustran entonces la proeza de los traductores al mejorar los sistemas de escritura a partir de la invención de los alfabetos; o bien, el papel central de los traductores en la construcción y desarrollo de las lenguas y literaturas nacionales. Los traductores fueron tenaces defensores de las lenguas vernáculas y grandes canalizadores de una identidad nacional a través de su labor en solitario o a partir de verdaderos proyectos nacionales, apoyados por mecenas o instituciones. Igualmente, los autores ilustran el rol de los traductores en la difusión de saberes tanto filosóficos y científicos, como religiosos; así como las relaciones que se pueden generar entre la traducción, los traductores y el poder. Finalmente, en esta obra se destaca el papel de los traductores en la transformación de los sistemas de valores de las sociedades y los significativos aportes que han hecho a la lexicografía al crear diccionarios. Los intérpretes en esta obra obtienen igualmente un reconocimiento por su labor de mediadores entre las culturas.

³⁵ “Ya que en Colombia la traducción como profesión es una actividad muy reciente, esta no alcanza a tener un reconocimiento en la sociedad como una actividad laboral o profesional, sino como un hobby o como un ejercicio paralelo a otras áreas del conocimiento, incluida la propia lingüística” (Franco & Quiroz, 2011, p. 44).

En todos los casos expuestos en la obra, salta a la vista una nada despreciable cantidad de funciones históricas. De acuerdo a la catalogación efectuada por Delisle (2003) se destacan: genética, estilística, literaria, interpretativa, entre otras³⁶. Todas esas funciones básicamente resaltan que la traducción, más allá de su papel manifiesto de trasmisión de información y facilitador de la comunicación entre diversas culturas (función instrumental, mediadora), no ha sido una labor neutra sino que ha afectado muchos campos del saber, la cultura y la política de las sociedades.

Para los efectos de esta investigación, conviene precisar la labor esencial de la traducción en la difusión y transmisión de conocimientos científicos. La traducción se ha desempeñado como una herramienta fundamental en la circulación de ideas y en la propagación del conocimiento en todos los niveles. En esta vía, Myriam Salama-Carr (2005) ha señalado las diversas formas en las que la traducción ha facilitado la transmisión de textos especializados gracias a la intervención de los traductores: “La traducción provoca la reflexión y favorece el desarrollo intelectual; es punto de partida de una reflexión más profunda sobre un objeto de conocimiento, y se fundamenta a menudo en el comentario que la acompaña” (p. 83).

Así mismo, la autora manifiesta que los traductores permitieron una “democratización del saber” al permitir que un amplio público accediera al conocimiento, asignándole muchas veces un carácter pedagógico en la medida que hace más accesible este tipo de conocimiento especializado con un lenguaje familiar. Incluso, la autora afirma que el libro no es el objeto exclusivo para esa difusión de saberes: “Y en la esfera de la actividad especializada, no es solo por medio de los libros como se difunde el conocimiento, sino también en revistas, documentos, archivos, boletines, comunicaciones privadas, patentes” (p. 86).

De esta manera, la historia provee casos desde la antigüedad hasta hoy día, en varias regiones del globo, que ilustran el rol de la traducción en la transferencia de material de carácter científico y especializado. En muchos casos la traducción facilita la vulgarización de

³⁶ Exploradora, reactualizadora, analítica, estética, cultural, recuperadora, importadora, exportadora, barómetro, universalista, selectiva, difusora, patriótica, sociopolítica, depuradora, transgresora, innovadora, transformadora, pedagógica (Delisle, 2003).

los conocimientos, alienta la investigación individual de los traductores, contribuye al ejercicio de una tarea crítica y creativa (Salama-Carr, 2005)³⁷.

Por otra parte, Clara Foz (1998, 2000) aborda el tema de la difusión de conocimientos pero en el marco de una situación ligada al poder. La investigadora estudia el caso de Toledo en la Edad Media y revela la dependencia de los traductores durante esta época a las exigencias de ciertos entes del poder. En el contexto del siglo XII español, son los jerarcas de la Iglesia los que imponen qué se debe traducir al latín, la lengua de la Iglesia y de la erudición. Se da entonces una recuperación de conocimiento, pero siempre dentro de los límites reducidos de esa erudición. Por el contrario, en el siglo XIII, Alfonso X ordena a los traductores recuperar ese conocimiento mediante la lengua vernácula en nombre de Dios, pero también del Rey de Castilla y León. De acuerdo con Foz, Alfonso X promovía la creación al interior de su grupo de traductores, por ejemplo, posterior a la disposición de hacer traducir unas tablas astronómicas, sugirió crear unas nuevas con el fin de que fueran más comprensibles para los lectores. Imprime entonces un carácter pedagógico a la traducción.

Por lo anteriormente expuesto, se interpreta entonces que la transferencia de conocimientos es posible gracias a la labor traductiva, que a su vez permite la creación y vulgarización de estos. Se observa que no se da una transferencia transparente de los conocimientos, ya que estos son siempre mediados y apropiados por los traductores, ya sea por la traducción propiamente en sí o por otras actividades asociadas a esta, como el comentario y la propia escritura. Además, los entes de poder siempre están presentes, lo que muestra que la traducción no es ajena a ellos.

Por su parte, Scott Montgomery (2000) complementa la historia de la traducción de textos de carácter científico, con su obra *Science in Translation*. Para este autor, la transferencia de conocimientos ha sido un elemento clave en la construcción de las sociedades, en particular de las sociedades ‘modernas’. Según el autor, la traducción jugó un papel central en la misma constitución de un pensamiento científico no solo en Occidente, sino también en Japón, donde logró el desarrollo de una ciencia moderna a través de la traducción.

³⁷ Ver la obra editada por Burke y Po-chia Hsia (2007) donde se presentan varios casos de difusión de textos científicos en Europa en el siglo XVI y XVII.

Como lo resalta Montgomery (2000), frecuentemente en relación con la producción de conocimiento, se habla de las transferencias e influencias, sin embargo poco se habla de cómo han ocurrido verdaderamente esos procesos: “Such transfer therefore defines a critical historical process: it is what scholars are really concerned with when they speak (and they do so often) of “influence” between different periods or societies” (p. 3). La traducción es la que ha permitido justamente la movilidad del saber científico. Lanzarse al estudio de estos procesos es documentar que no se han dado en el vacío y que están motivados por múltiples factores. Muchos de esos procesos se han dado gracias a labores individuales producto de ideales intelectuales o gracias a verdaderas políticas nacionales con el fin de lograr un progreso. Por otra parte, hay en juego toda una serie de reconstrucciones textuales, pues en la labor se mezcla lo oral y lo escrito, los géneros, la naturaleza de los textos y las transformaciones que estos sufren.

Si se retoman las funciones expresadas por Delisle, se advierte que la traducción a lo largo de la historia ha cumplido una función democratizadora al permitir la vulgarización del conocimiento; importadora y difusora, al permitir que una sociedad acceda a saberes desconocidos; innovadora y transformadora porque mucho de ese conocimiento permitió generar nuevas maneras de pensar cuestionando saberes existentes; y pedagógica porque facilitó acceder a ese saber de maneras sencillas. En general, una función cultural porque enriqueció las culturas locales con los saberes extranjeros.

En adelante se analizará que la traducción cumplió varias de esas funciones. Los liberales radicales son un grupo político que llega al poder, es decir, que está en una situación hegemónica y que se propone importar un modelo educativo para así impulsar una serie valores y conocimientos que apuntan a lograr un progreso y bienestar.

2.2. Definiendo la traducción desde una perspectiva amplia

Las teorías de la traducción que se centran en el análisis de esta actividad con las diversas dinámicas de la cultura, como es la intención aquí, manifiestan la complejidad de este fenómeno intercultural y transcultural; así como intralingüístico, interlingüístico e intersemiótico. Dichas teorías contribuyen así a la descripción, explicación y definición de la traducción desde unos criterios amplios.

De hecho, uno de los grandes aportes de la historia de la traducción ha sido la de describir y explicar la diversidad de prácticas traductivas a través del tiempo y por ende tratar de conceptualizarla (Delisle, 2003; D'hulst, 1995). En el caso de Latinoamérica, igualmente se especificó que la traducción aparece bajo múltiples fenómenos escriturales que hacen pertinente continuar describiendo todas estas formas bajo las cuales se manifiesta esta práctica intercultural en el continente y que plantean nuevos acercamientos teóricos a la traducción.

Los estudios descriptivos de la traducción ampliaron el horizonte al aproximarse al estudio y a la teorización sobre la traducción desde un punto de vista empírico y han demostrado que la definición de esta puede cambiar radicalmente dependiendo desde donde se la aborde (Tymoczko, 2007).

Este enfoque reformula las preguntas que tradicionalmente surgen en el contexto traductivo: ¿Qué es y qué permite identificar una traducción? ¿Es suficiente afirmar que es la reformulación del contenido de un texto en una lengua a un sistema lingüístico diferente? ¿La traducción y su estudio se limitan solamente a esta descripción lingüístico-textual? La pertinencia histórica de estas preguntas radica en el hecho de que la misma historia de la traducción ha permitido descubrir todas estas texturas bajo las cuales se presenta la traducción y las implicaciones que ha tenido para producir cambios en las diversas culturas.

Conviene señalar que este tipo de reflexiones también han conducido a reconsiderar la definición de la traducción en términos de equivalencia, que, a los ojos de Theo Hermans, es una perspectiva débil y 'ahistórica', el traductólogo prefiere sugerir que la traducción es: "a one-directional event involving asymmetrical linguistic and cultural worlds" (Hermans, 1999, p. 48). Una definición de este tipo ilustra la complejidad de la traducción al incorporar el elemento del desequilibrio entre las lenguas y las culturas, evidenciando así, las relaciones de poder inscritas entre estas.

Otra acercamiento interesante a la definición de traducción lo proporciona Paul St-Pierre, al definir esta como "regulated transformation of original texts" (St-Pierre, 1993, p. 61). En su perspectiva, que parte de la historia, St-Pierre comprende la traducción como una actividad determinada por ciertos factores. Además, entre la traducción y su original se establece una relación que es dinámica, no determinada solamente por criterios de

equivalencia: “A translation is a discourse in the sense that it is a linguistic event produced by a subject within a specific historical context; as such, it is dependent upon laws and rules which determine not only what can be said but also the way in which it can be expressed” (St-Pierre, 1993, p. 62)³⁸. Una aproximación discursiva al estudio de la traducción abre las posibilidades explicativas y genera modelos integradores donde se contempla el rol que juegan los discursos sociales en la elección de las traducciones y en la manera de presentarlas.

Y es que justamente la definición de traducción ha sido siempre problemática en el mundo de la traductología³⁹ y son innumerables los acercamientos que se han dado para definirla. Baste recordar la posición de Toury (1995) frente a definiciones esencialista de la traducción que se desviaban de esa ‘variabilidad’ que reflejaba la observación del hecho traductivo. Tal situación llevó al investigador a proponer la noción de ‘assumed translation’, definida como: “all utterances which are presented or regarded as such with the target culture, on no matter what grounds” (Toury, 1995, p. 32), y cuyo fin era incluir las pseudotraducciones como uno de los tantos fenómenos escriturales que ilustran la complejidad de la práctica traductiva⁴⁰. Actualmente las pseudotraducciones junto con la autotraducción son objetos importantes de estudio traductológico.

Más allá de las críticas que se le hacen a esta definición de Toury, para Maria Tymoczko (2007)⁴¹ la amplitud de criterio manifestada por Toury mostró que era necesario observar las condiciones de recepción de las traducciones: ¿qué relación establece el público y el sistema receptor con el material que se importa? Precisamente uno de los elementos que nos interesa examinar aquí. Paralelamente, Tymoczko resalta que acercamientos como este desplazan el excesivo interés que se otorga al original –herencia de una visión completamente occidental de la traducción–, permitiendo de esta manera hacer de la actividad traductiva un ‘concepto internacional’ en el que las diversas tradiciones se vean reflejadas y no solo la occidental europea.

³⁸ Annie Brisset (1990) igualmente entiende la traducción como un discurso. La traducción para esta autora representa la enunciación de una sociedad y de una cultura en un momento dado.

³⁹ Para una discusión amplia en torno a la definición de traducción ver Hermans (1999), Chesterman (1997) y Tymoczko (2007).

⁴⁰ Toury, citado por Tymoczko (2007), define la traducción como “any target language text which is presented or regarded as such within the target system itself, on whatever grounds” (Tymoczko, 2007, p. 80).

⁴¹ Ver Hermans (1999).

Así pues, más allá de si la traducción implique que exista o no un original, que se transfiera algo, que se establezca una relación de equivalencia (Hermans, 1999) o que se deba tener presente fenómenos orales (Tymoczko, 2007), lo que se considera pertinente para este trabajo es resaltar que la práctica de la traducción es una actividad que refleja el hecho de que las sociedades y sus agentes interactúan en diversos niveles con esos productos llamados traducciones y que los valores receptores, las intenciones políticas, los factores culturales y económicos, determinan la producción y recepción de los mismos. Se deben tener entonces presente diversos elementos, distintos a los únicamente lingüísticos y textuales, a la hora de describir, explicar y analizar el proceso traductivo con el fin de ofrecer diversas propuestas, como lo explica Tymoczko: “Translation involves a constant cross-cultural juxtaposition of text types, communication patterns, and values, as well as decision strategies by individuals, adjudicating and resolving such cultural disjuncts” (Tymoczko, 2007, p. 103).

Se precisarán a continuación dos visiones de la traducción pertinentes para este estudio: la primera, la traducción como reescritura, es decir, la producción de un nuevo texto que se moldea de acuerdo a las diversas condiciones que la rodean; y, la segunda, la traducción como una transferencia.

2.2.1. La traducción como ‘reescritura’

El concepto de reescritura desarrollado por André Lefevere (1992b) amplió de manera considerable la definición de traducción al considerar esta como una práctica escritural con muchos elementos en común a otras y ubicada en el centro de las dinámicas culturales. Para Tymoczko (2007), Lefevere fue uno de los primeros traductólogos en hacer evidente ese rol principal de las traducciones en los intercambios culturales: “Although Lefevere’s ideas had antecedents in translation studies, it was he who first posited that translation is a form of refraction or rewriting and then worked out the implications of that relationship” (p. 82).

Los conceptos de ‘reescritura’ y ‘manipulación’ ampliamente desarrollados por André Lefevere establecen una relación directa entre traducción y poder, relación que examinaremos en la próxima sección (2.3). Este autor ha explorado el rol central que ha cumplido la traducción al servicio del poder y de las normas poéticas dominantes, en consecuencia, la

traducción ha figurado en la historia cultural de las sociedades como actividad que genera cambios. Para Lefevere es posible definir la traducción en términos de reescritura:

Translation is, of course, a rewriting of an original text. All rewritings, whatever their intention, reflect a certain ideology and a poetics and as such manipulate literature to function in a given society in a given way. Rewriting is manipulation, undertaken in the service of power, and in its positive aspect can help in the evolution of a literature and a society. Rewritings can introduce new concepts, new genres, new devices, and the history of translation is the history also of literary innovation, of the shaping power of one culture upon another. But rewriting can also repress innovation, distort and contain, and in an age of ever increasing manipulation of all kinds, the study of the manipulative processes of literature as exemplified by translation can help us towards a greater awareness of the world in which we live (Lefevere, 1992b, p. vii).

Para este autor, la traducción junto con otras prácticas literarias como la crítica, la edición y la antologización son tipos de reescritura, representaciones, proyecciones mediadas de una realidad. En este sentido, entonces, para Lefevere, existen dos factores que determinan la recepción de las traducciones: la ideología del traductor y la poética dominante en el sistema literario receptor.

Para Tymoczko (2007) y Hermans (1999), este concepto explicó la complejidad de los contactos culturales y los difusos límites que cercan la traducción a otros tipos de actividades lingüístico-textuales y visuales abriendo así la heterogeneidad de todas estas prácticas. Hablar entonces de la cultura y de las prácticas culturales no es una tarea unidimensional. La cultura, esa ‘secuencia de traducciones’ (Vega & Pulido, 2013, p. 18), se caracteriza por un gran dinamismo, como lo afirma el mismo Lefevere (1992a):

When we speak of “a culture” or “the receiving culture,” we would do well to remember that cultures are not monolithic entities, but that there is always a tension inside a culture between different groups, or individuals, who want to influence the evolution of that culture in the way they think best. Translations have been made with the intention of influencing the development of a culture (p.8).

En dicho dinamismo cultural, las traducciones son también productos dinámicos que interactúan con otros procesos y producen los cambios culturales. Esto es lo que se refleja entonces con el concepto de la traducción como una transferencia cultural.

2.2.2. La traducción como transferencia

La complejidad de abordar el fenómeno de la traducción que se ha expuesto en las anteriores secciones, pone en evidencia que esta actividad refleja de manera singular cómo se dan los intercambios entre las culturas y, por esta razón, la traducción se convierte en un instrumento que muestra que la cultura receptora no es pasiva frente a lo que recibe.

El concepto de transferencia cultural ha sido utilizado por traductólogos como Maria Tymoczko (2007) y Lieven D'hulst (2009, 2012) para explicar la complejidad de los intercambios culturales e incluso aplicarlo a la investigación en historia de la traducción, como en el caso de D'hulst.

La noción del 'transfert culturel', la transferencia cultural, es utilizada por Michel Espagne y Michael Werner para estudiar las relaciones entre Francia y Alemania durante el siglo XIX (Espagne, 2013; Joyeux-prunel, 2002). Las implicaciones del concepto son bastante amplias y cubren un conjunto de disciplinas de las artes y las ciencias sociales y humanas. Al tener como centro de indagación los contactos culturales y una gama de conceptos como interculturalidad, hibridación, migración o globalización (D'hulst, 2012), el concepto de transferencia cultural se ubica en una coyuntura interdisciplinaria, razón por la cual lo hace propicio para estudiar igualmente la traducción.

De manera general las transferencias culturales tienen que ver con la descripción y análisis de las relaciones entre las diversas culturas, marcadas por los movimientos de objetos, personas, ideas, creencias y conceptos (Espagne, 2013; Joyeux-prunel, 2002). Saltan a la vista desde esta amplitud teórica, ideas relacionadas con las influencias, las importaciones/exportaciones, las mediaciones y transmisiones, las asimilaciones de comportamientos, la apropiación de los conocimientos, la circulación cultural, entre muchos otros conceptos e imágenes que implican la idea casi que física del *passage*, del movimiento a la transformación cultural.

El alcance de esta noción va más allá del estudio de las relaciones interculturales, ya que con este modelo se profundiza en las transformaciones y reinterpretaciones culturales que se desprenden de los encuentros entre las culturas, acercándose así a conceptos como el de

hibridez y transculturación⁴², en donde la recepción en la nueva cultura de esos productos importados no está libre de selecciones y reajustes: “Les transferts culturels se situaient dès lors au point de rencontre d’une recherche de type herméneutique, centrée sur la détermination de sens nouveaux, et d’une enquête historico-sociologique concernant tous les vecteurs de transferts entre les deux pays” (Espagne, 2013, p.2).

Con el objetivo de delimitar el espacio de la transferencia, se determinan entonces sus componentes: los contextos de partida y de llegada del objeto, el estudio de los agentes transmisores o vectores, las motivaciones que llevan a las culturas a realizar estas transferencias, el soporte que acoge la transferencia y las estrategias que se emplean para lograr esa apropiación (Espagne, 2013; Joyeux-prunel, 2002). Desde esta perspectiva y si lo relacionamos con la traducción, se asume que efectivamente a través de la traducción se transfiere algo y que tal traspaso no es neutro sino que sufre transformaciones, recontextualizaciones de acuerdo con las necesidades o valores de la cultura receptora. Lo que se quiere destacar particularmente en esta investigación es que se transfiere en sí los textos a través de las traducciones, pero también se traspasan modelos y comportamientos.

Conviene mencionar que para Espagne (2013) la actividad traductiva está ligada a la mediación y transmisión de objetos culturales:

⁴² De acuerdo con Sherry Simon (1999), la palabra hibridez tiene sus raíces en el contexto biológico y en muchas ocasiones se le ha dado connotaciones peyorativas. Actualmente se asocia esta palabra con todas aquellas producciones formadas a partir de elementos heterogéneos. Para Simon el concepto fue utilizado por primera vez en el contexto de las ciencias sociales y humanas en un sentido político por Mikhaïl Bakhtine y Homi Bhabha, para referirse, el primero, a la diversidad de lenguas que se pueden presentar en los contextos literarios, y el segundo, en el contexto poscolonial, a la manera como se subvertía el orden colonial. Por su parte, la palabra transculturación, según Satyre (2007) fue acuñada por el etnomusicólogo Fernando Ortiz para describir la situación que vivía Cuba producto de las múltiples influencias culturales españolas, indígenas y africanas. Con este término lo que pretendía Ortiz era evitar palabras como “aculturación” o “cambio cultural” que se entendían como cambios en un único sentido y que no describían cabalmente las nuevas producciones que se daban con esta mezcla cultural. La transculturación es un proceso dinámico y transformador que se lleva a muchos campos de la cultura y es sinónimo de transformación. El mismo Ortiz (1983) define la transculturación: “Hemos escogido el vocablo *transculturación* para expresar los variadísimos fenómenos que se originan en Cuba por las complejísimas transmutaciones de culturas que aquí se verifican” (p. 86). Y más adelante el mismo autor: “Entendemos que el vocablo *transculturación* expresa las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque este no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana *acculturation*, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial *desculturación*, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de *neoculturación* [...] En conjunto, el proceso es una transculturación, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola” (p. 90).

Les commerçants transportant des marchandises ont toujours véhiculé également des représentations ou des savoirs. Les traducteurs, les enseignants spécialistes d'une aire culturelle étrangère, les émigrés politiques, économiques ou religieux, les artistes répondant à des commandes, les mercenaires, constituent autant de vecteurs de transferts, et il convient de tenir compte de leurs différentes médiations (p. 3)⁴³.

De hecho, para este autor, la traducción es un ejemplo de transferencia cultural, pues representa un producto que en su desplazamiento al nuevo paisaje, pone en marcha nuevas reconstrucciones de sentido:

Un transfert culturel est parfois une traduction. Il suffit de mettre en regard une édition d'un roman dans une langue quelconque et sa traduction dans une autre langue, d'observer le discours d'accompagnement des quatrièmes de couverture, les illustrations, les formats, l'effet de contexte des séries et même la typographie, pour voir qu'une traduction n'est en aucun cas un équivalent (p. 7).

Se observa entonces, desde este punto de vista, que este concepto funciona plenamente en el espacio de lo 'transnacional', donde se han hecho profundos cuestionamientos a las dinámicas de la construcción de 'lo nacional' y a las definiciones de la cultura. Así mismo, Joyeux-prunel (2002) cuestiona la elección de las fuentes por parte de los investigadores, pues en ese espectro de lo nacional, eran varios los elementos que quedaban por fuera. Por ejemplo, en un estudio desde lo nacional no se habría pensado en examinar las traducciones. De esta manera, un estudio que se centre en las transferencias culturales admite que, a medida que surjan nuevos problemas, se generen a su vez nuevas fuentes para explorar. Consideramos entonces que estas producciones de la cultura llamadas traducciones se pueden convertir en una fuente significativa para redescubrir nuevas dinámicas entre las culturas, así como nuevas relaciones interdisciplinarias.

En la traductología, este concepto ha sido abordado por pocos académicos que han querido ampliar los modelos teóricos y metodológicos en el campo de la traducción. A

⁴³ En el mismo texto, Espagne (2013) menciona de nuevo la traducción: "Toutefois, on peut fort bien se représenter aussi des transferts reposant sur la circulation d'objets comme des livres ou des œuvres d'art. L'histoire des bibliothèques, de la constitution des fonds étrangers, de la diffusion des produits éditoriaux et de la traduction, comme l'histoire des collections et du marché transnational de l'art, font évidemment partie de la recherche sur les transferts culturels" (p.3).

continuación exponemos el caso de Lieven D'hulst (D'hulst, 2009, 2012) y Maria Tymoczko (Tymoczko, 2007).

D'hulst (2012) lo aplica al estudio de la historia de la traducción literaria siguiendo los mismos principios planteados por Espagne y señalados en los párrafos anteriores: existe un punto de salida y un punto receptor, se transfiere un tipo de producto (libros, ideas, actitudes), existen agentes que manipulan esos productos, se utiliza uno o más de un medio de transporte (oral, escrito, gráfico) y existen estrategias que incluyen cambios en su forma o soporte material, así como en sus componentes semánticos y funcionales.

Para D'hulst (2012), el concepto de la transferencia cultural tiene mucho en común con la traductología por las razones antes expuestas y por los intentos de varios investigadores por definir la traducción desde una perspectiva menos prescriptiva y más ligada a los fenómenos tal como se observan en la realidad. Por ello, el autor relaciona el concepto de transferencia cultural con el de 'assumed translation' de Toury, el cual ya se mencionó, que alude al reconocimiento de un texto en una cultura de llegada que es producto justamente de algún tipo de transferencias con respecto a otro producto en otra cultura.

El estudio de las transferencias culturales implica tener presente el componente institucional, de acuerdo con D'hulst (2012):

Thirdly, at first sight transfer applies only to the activity of importing and/or exporting products, and not to the institutional aspects of transfer or to its outcome. But it is perfectly feasible, without going beyond what has been presented or regarded as transfer at a given moment, to focus on certain subsets or parts of the entire process of exchange between cultures (such as institutional networks, publishers or translators) and on the transferred items themselves (such as anthologies of translations, literary histories of foreign literatures or adaptations for children) (p. 142).

Por su parte, Tymoczko (2007) al ubicar la traducción en el corazón de la dinámica de los intercambios entre las culturas, emplea tres conceptos para ampliar este horizonte: representación, transmisión y transculturación. Estas nociones son para Tymoczko 'modes of cultural exchange' o 'modes of cultural interface' (p. 111) y con ellas se pretende ahondar en las circunstancias que condicionan la traducción y que no pueden separarse de la recepción, la ideología y el poder.

La traductóloga define la representación en relación a la traducción, cuando esta última ofrece una ‘imagen’ o ‘parecido’ con otra ‘cosa’, igual que el concepto de reescritura expuesto por Lefevere. Hablar de la traducción en términos de representación es pensar que esta proyecta la imagen de otra cultura, mediada claro está por elementos ideológicos.

Con respecto a la transferencia, esta es definida por Tymoczko (2007) como el movimiento de un objeto (personas, ideas, etc) de un espacio hacia otro. Los textos en sí implican ya una transmisión de conocimiento e información, pero siempre acompañados de otros elementos. Tymoczko lo ilustra con el material educativo: “Similarly, almost all educational materials are examples of transmission or transfer, including lectures, textbooks, encyclopedias, educational television shows, and films” (p. 116). Además, la concepción de que se transfieren objetos implica que se da una trasmutación del elemento: “Transfer can involve physical relocation and change, therefore, as well as symbolic or semiotic processes” (p. 112). Desde esta perspectiva y al igual como se ha visto con Espagne y D’hulst, la traducción puede ser una forma de transferencia que involucra la transmisión tanto a niveles microtextuales, como en el caso del préstamo, como a niveles macrotextuales. La transferencia va pues más allá del aspecto simplemente lingüístico:

By framing translation in terms of transmission, it is possible to understand why translations of certain types and translation in certain contexts carry over specific aspects of the source text but not others to the receptor context, or why they carry over so few aspects” (Tymoczko, 2007, p. 119).

Esta afirmación es de marcado interés en la presente investigación en la medida en que, como se afirmaba anteriormente, durante la Reforma Educativa liberal radical se dieron transferencias a muchos niveles, que incluían las traducciones propiamente dichas, pero también se dieron otro tipo de transferencias, que de alguna manera fueron selectivas. Y así como se detalló en el anterior capítulo (sección 1.3.2.), los traductores en América Latina durante el período emancipatorio eligen los textos (o fragmentos textuales) de acuerdo a sus propios intereses, descartando a su vez otros.

Y, finalmente, con respecto a la transculturación, tomando como referencia a Ortiz, Tymoczko (2007) considera que esta hace referencia a:

[T]he exchange of cultural elements between Europeans and indigenous population in Latin America. The Word is generally used to denote the creolization and cultural mixing characteristic of most Latin American cultures, processes that have resulted from cultural flows in more than one direction (p. 120).

Como la transferencia, la transculturación va más allá del aspecto lingüístico e incluye todos los procesos culturales y sociales (creencias, prácticas, organizaciones sociales, formas de gobierno, formas artísticas, etc.) que se transmitieron con el descubrimiento y posterior conquista de los europeos: “When transculturation is operative, forms from one cultura are appropriated by another and ingegrated with preivious practice, beliefs, values, and knowledge” (p. 121). Este proceso intercultural se observa en la literatura, la música, la política, los sistemas económicos y la religión. De igual forma, el acto de transculturación puede aparecer sin que este sea consciente de que es algo que le es externo o se da un proceso de apropiación y naturalización.

Se observa entonces que bajo estos tres conceptos se conciben las relaciones entre las culturas de una manera dinámica e inclusiva y, por ende, la traducción se lleva a un campo u horizonte conceptual mucho más amplio en el que diversos fenómenos que no están ligados exclusivamente a lo lingüístico se pueden considerar.

Pasemos a relacionar la traducción con otros campos del saber, como el poder, y ampliar de este modo la comprensión de las relaciones entre las culturas.

2.3. Poder, traducción e ideología

El tema de la ideología en el campo de la traductología no ha estado libre de debates en torno a cuestiones teóricas tan sencillas como qué definición de ideología adoptar. Como es sabido, este concepto goza de una gran complejidad y amplitud que generalmente se aborda desde dos perspectivas. Por una parte, el concepto de ideología se asocia a la teoría de clases marxista, dicha asociación implica, en algunos casos, connotaciones políticas revestidas con cierto tinte negativo. Por otra parte, en las ciencias sociales y en la lingüística, la ideología ha gozado de usos más extensos que se proponen ligar esta noción con los modos de vida, los

valores sociales y las creencias (Calzada, 2003; Fawcett & Munday, 2009)⁴⁴. Con relación a lo anterior, autores como Cunico y Munday (2007) afirman: “Translated texts are seen as symbolic forms, located in specific social, temporal and geographic contexts, which, performed by translators and editors and fostered by translation policies, (re)construct meaning that can either support and strengthen existing ideologies or resist them” (p. 142).

Jeremy Munday (2008) es uno de los autores que desde la traductología ha explorado el concepto de ideología influenciado por los desarrollos de la lingüística crítica y el análisis crítico del discurso. Munday lo aborda desde una concepción amplia no solo ligado a las ideas políticas o de clases económicas, sino al complejo sistema de valores y creencias culturales: “The starting premise of the present study is that the language of all translators, as with all individuals, is revealing of the ideology (in terms of value systems and sets of beliefs) that is part of their background” (p.8).

Entre los lingüistas a los que Munday hace referencia se encuentran Paul Simpson y Teun van Dijk, dos autores que consideran que en el lenguaje se reproducen las posiciones ideológicas: “Despite the heterogeneity of the texts examined, the motivating principle behind these analyses is to explore the value systems and sets of beliefs which reside in texts; explore, in other words, *ideology* in language” (Simpson, 1993, p. 5).

La ideología hace parte pues de todo el sistema de valores y conjunto de creencias compartidas por los grupos sociales y que se manifiestan en sus producciones textuales. Hay ideologías dominantes, como la que detentan los grupos sociales poderosos y que se asocian a los discursos gubernamentales, políticos, sociales y profesionales. Esto nos lleva entonces a relacionar la producción de traducciones con el componente institucional e ideológico.

En medio de la controversia que tal concepto ha generado entre los académicos de la traductología⁴⁵, no pasa desapercibido el hecho que en todo el proceso de traducción, traductores y agentes involucrados se ven envueltos en decisiones en las que se reflejan cuestiones asociadas al poder que ejerce una lengua, una ideología política en particular, una institución, una élite intelectual, entre otros factores determinantes. Muchos son los estudios

⁴⁴ Para ver una discusión amplia del concepto de ideología desde la traductología consultar Calzada (2003).

⁴⁵ Fawcett y Munday (2009) señalan que si ideología es todo aquello relacionado con las creencias compartidas ¿cómo no confundir esas definiciones de ideología con las de cultura?

que, en los últimos años, han asociado traducción e ideología desde una perspectiva histórica (Álvarez & África, 1996; Calzada, 2003). Los investigadores desarrollan propuestas metodológicas en las que realizan análisis contrastivos detallados y estudios de material paratextual para indagar en las estrategias empleadas por los traductores para efectuar ‘intervenciones ideológicas’.

En esta vía metodológica, Munday (2008) destaca el análisis lingüístico-textual como herramienta apropiada para la investigación traductológica, ya que el lenguaje y las traducciones pueden reflejar el sistema de valores y creencias de los traductores y por extensión de la cultura receptora. De igual manera, el traductólogo relaciona las producciones textuales en sí, las traducciones con su anclaje sociocultural. Entre las razones que expone Munday para relacionar traducción e ideología se encuentra la concepción de que los traductores interactúan con agentes de poder como los editores y de que el traductor a través de sus decisiones reconstruye el proceso cognitivo del autor, pero al mismo tiempo deja plasmado su propio proceso cognitivo: “[el traductor] operate according his o her specific ideological or ethical beliefs and preferences” (p.44). Así pues, factores del ámbito de lo macrotextual (aquellos componentes históricos, sociales, culturales, literarios y educativos) que intervienen en el proceso de traducción, a su vez se proyectan en el nivel microtextual.

Por su parte para Román Álvarez y África Vidal Claramonte (1996), encuentran igualmente estratégico para la traductología el estudio de las relaciones de poder, en la medida en que la traductología se ha interesado cada vez más por la exploración de cómo se relacionan las culturas:

Contemporary studies on translation are aware of the need to examine in depth the relationship between the production of knowledge in a given culture and its transmission, relocation, and reinterpretation in the target culture. This obviously has to do with the production and ostentation of power and with the strategies used by this power in order to represent the other culture (p.2).

Fue con Lefevere que se hizo evidente que la traducción no era una actividad neutra ni que se realizaba en el vacío. De hecho, se puede afirmar que los productos culturales llamados traducciones son símbolos de poder. Cuando André Lefevere (1992a) se pregunta por qué una determinada cultura decide traducir en vez de realizar sus propios originales es porque la obra

original está revestida de cierto prestigio y las culturas receptoras en muchas ocasiones utilizaran el poder que ejerce ese original para legitimar sus propios intereses:

If you produce a text that “refers to” another text, rather than producing your own, you are most likely to do so because you think the other text enjoys a prestige far greater than the prestige your own text might possibly aspire to. In other words, you invoke the authority of the text you represent (p.1-2).

La traducción es el instrumento a través del cual se reclama la autoridad y la legitimidad sobre los propios discursos: “translation is a channel opened, often not without a certain reluctance, through which foreign influences can penetrate the native culture, challenge it, and even contribute to subverting it.” (p.2). En los capítulos 7 y 8 de este trabajo, se observará que la traducción y las traducciones operaron como canales a través de los cuales se reafirmaban los intereses que perseguían los liberales radicales; las traducciones fueron instrumentos que afirmaban y propiciaban el cambio por el que luchaba el grupo político.

Justamente, indagar sobre el elemento institucional representa uno de los campos más productivos para desvelar las relaciones de poder. Este interés en la traductología permitió proyectar la mirada hacia diversos actores que intervenían en todo el proceso y que eran poco estudiados. Con respecto a esto, Bassnett y Lefevere (1998) afirman:

For translation studies scholars were beginning to show that translations, rather than being a secondary and derivative genre, were instead one of the primary literary tools that larger social institutions – educational systems, arts councils, publishing firms, and even governments- had at their disposal to ‘manipulate’ a given society in order to ‘construct’ the kind of ‘culture’ desired (p.2).

Fueron preocupaciones de primer orden de los investigadores en historia de la traducción entender quiénes y cómo se seleccionan los textos para traducir; cuál es el rol que cumple el traductor en esa selección, cuál es el rol de los editores; qué criterios determinan las estrategias que eligen los traductores para traducir determinados textos; y cómo se reciben las traducciones en la cultura de llegada.

Así pues, para Lefevere (1992a, 1992b) las traducciones deben estudiarse en relación al poder y la ideología. Para el autor la ideología tiene un rol significativo en el ejercicio de la traducción, ya que los traductores están influenciados por la manera en que perciben su cultura; entonces la ideología puede modelar la manera como se efectúa una traducción. En

este sentido la ideología para Lefevere, como se señaló al principio de esta sección, es todo ese sistema de creencias, valores, actitudes que orientan los comportamientos de las personas. Además del componente ideológico, Lefevere introduce elementos que afectan el proceso de la traducción y que limitan el quehacer de los traductores. Entre esos elementos está la poética y el universo del lenguaje. Con respecto a la poética, Lefevere afirma que esta tiene que ver con la manera en que los traductores moldean las traducciones de acuerdo con las diversas estéticas dominantes en un tiempo y una época y con las cuales el público se siente familiarizado. Elementos relacionados con los géneros literarios, a ciertas convenciones del estilo, así como la función de la literatura dentro de la sociedad, se vinculan a las restricciones poéticas (Lefevere, 1992a). Por su parte el universo del discurso ilustra los conflictos que se pueden presentar entre sistemas de valores diferentes. Toda situación de transferencia cultural implica un encuentro de dos universos, dos sistemas culturales diferentes y el traductor adopta ciertas actitudes frente a ese universo del discurso del texto original que pueden chocar con el universo del discurso de su propia sociedad:

Translators have to strike a balance between the Universe of Discourse (i.e. the whole complex of concepts, ideologies, persons, and objects belonging to a particular culture) as acceptable to the author of the original, and that other Universe of Discourse which is acceptable and familiar to the translator and his or her audience (p. 35).

Los traductores pueden determinar que hay realidades que no corresponden con los sistemas de valores de la cultura de llegada y deciden no traspasarlos o simplemente transformarlos.

Finalmente, Lefevere (1992b) presenta uno de los conceptos en los que se observa claramente el componente ideológico y que es de gran relevancia para esta investigación: el mecenazgo. El concepto de mecenazgo (*patronage*), inspirado en Foucault, revela que detrás de las traducciones y los traductores hay un conjunto de patrocinadores o mecenas, entes de poder que ejercen una influencia en los procesos de escritura, reescritura y lectura⁴⁶. En ese sentido, estos agentes pueden apoyar los procesos de traducción o evitarlos. Son los que deciden en muchos casos si las traducciones se publican o no, lo que señala la poca libertad

⁴⁶ “Patronage can be exerted by persons, such as the Medici, Maecenas, or Louis XIV, and also by groups of persons, a religious body, a political party, a social class, a royal court, publishers, and, last but not least, the media, both newspapers and magazines and larger television corporation” (Lefevere, 1992b, p.15).

con la que a veces actúan los traductores. Incluso, los mecenas tienen un papel preponderante en la selección de las obras por traducir, en el proceso y en la presentación de las traducciones.

Con este concepto de mecenazgo, Lefevere resalta el componente institucional al que se hacía referencia anteriormente. El patrocinio puede ser ejercido por innumerables grupos: desde sistemas corporativos, gubernamentales y educativos hasta periódicos e industrias editoriales que condicionan las traducciones a su propia perspectiva ideológica. Así mismo, en este sistema de patrocinio se encuentran los factores ideológicos, a los que ya se aludió, y factores económicos y de estatus. Con relación a lo económico, Lefevere hace referencia a las dinámicas económicas a las que están sujetos los traductores como cualquier otro profesional: remuneración, subvención, etc. Y por el estatus, el autor afirma que este tiene que ver con las redes de poder que se tejen a través de los mecenas, al aceptar los traductores trabajar para élites, entran a los mecanismos de los círculos de poder.

Como lo afirma Dimitris Asimakoulas (2009), el modelo de Lefevere representa un modelo de gran valor para estudiar cómo diferentes factores externos a las traducciones afectan la producción de estas y verlo desde el aspecto institucional ha abierto muchas perspectivas para la traductología, multiplicando los estudios de caso en el mundo de la historia de la traducción: “The appeal of Lefevere’s model lies in the fact that it identifies important contextual factors that impinge on translation, irrespective of how well it weaves these factors into a coherent model” (p. 244). Además, es un modelo que si bien funciona para el mundo literario, otros sistemas pueden incluirse, pues factores políticos e ideológicos pueden extenderse a otros campos de conocimiento.

Se puede entonces concluir, en primer lugar, que la traducción ha sido una herramienta estratégica para la difusión de conocimientos especializados, favoreciendo a su vez la propia producción y crecimiento intelectual de los sujetos en la cultura receptora. Esto será un aspecto clave en el caso de los radicales liberales quienes, como se verá en el capítulo 7, efectivamente propiciaron la difusión de gran cantidad de material pedagógico y manualístico, lo que a su vez fomentó la creación de sus propios manuales. De esta manera se observa que la historia de la traducción reveló aspectos de marcado interés para la historia de la pedagogía en Colombia: cómo se dieron los procesos de transferencia de saberes y modelos pedagógicos. En

este sentido, la prensa fue el instrumento clave que permitió la ‘democratización del saber pedagógico’, al ser el formato que albergó esa representativa producción de traducciones.

En segundo lugar, desde un punto de vista descriptivo, la definición de traducción implica una concepción amplia. En este caso optamos por ilustrarlo con el concepto de reescritura y el de transferencia cultural, ambos conceptos ligados a diversidad y multiplicidad de los fenómenos culturales. La traducción como reescritura, demuestra que no es una actividad neutra que se realiza en el vacío. Esta actividad está determinada por ciertas estructuras de poder. En cuanto a la traducción como transferencia cultural, se refleja que la traducción es dinámica y que implica el transvase de elementos puntuales como son los textos (las traducciones en sí), pero al mismo tiempo se dan procesos de apropiación que permiten que se importen modelos, instituciones, comportamientos y otra serie de elementos. Tal perspectiva amplía la visión de traducción, que se ve sujeta a transformaciones de acuerdo con las condiciones particulares en las que se realiza en una época determinada.

Finalmente, las traducciones son instrumentos de poder, encarnan la autoridad y a través de ellas se reafirman intereses determinados. Además, las traducciones no se reciben en el vacío, por el contrario, están sujetas a la ideología del traductor y el contexto receptor (sistema de valores y creencias), las poéticas dominantes y el universo del discurso. Un elemento clave que ilustra las fuerzas que limitan la producción de traducciones es el componente institucional. Las diversas instituciones del gobierno, las instituciones educativas, las editoriales, entre otras, patrocinan las traducciones, desde esa posición ‘privilegiada’ pueden influenciar la selección y manera de traducir, modelan la representación del original.

3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN

En este capítulo se discutirán algunas de las propuestas teórico-metodológicas que se han planteado desde la traductología para el estudio de la historia de la traducción, destacando aquellas que dieron lugar a las preguntas y lineamientos que trazaron la presente investigación.

El panorama no es exhaustivo, dado que la cuestión de la metodología de la historia de la traducción continua siendo un problema complejo (O’Sullivan, 2012). Más bien se tiene el propósito de realizar un recorrido por aquellas líneas metodológicas que han planteado visiones sobre el modo de llevar a cabo el trabajo investigativo en el área de la historia de la traducción.

Primero se expondrá qué se entiende por historia de la traducción. Después se esbozará un panorama general sobre la evolución que han sufrido las diversas perspectivas, objetos, métodos, modelos y fuentes de la investigación histórica en los últimos años con el fin de especificar los intereses de la construcción metodológica de la presente investigación. Seguidamente a esta evolución, se dará paso a la exploración de modelos que aquí llamamos integradores, para estudiar la historia de la traducción. Estos modelos se caracterizan por complementar las preguntas clásicas de la historia de la traducción como quién traduce, qué y dónde, con preguntas de orden explicativo que amplían de manera considerable las interpretaciones. Dichos modelos a los que hacemos referencia son los de Paul St. Pierre (1990, 1993), Lieven D’hulst (1995, 2001, 2011), Brigitte Lépinette (1997) y Anthony Pym (1998).

Dado el valor que le asignan los modelos integradores al estudio y análisis del contexto que dieron origen a la producción de las traducciones, se complementan estos modelos integradores con los parámetros claves de los Estudios Descriptivos de Traducción (EDT) expuestos principalmente por Hermans (1999, 1985), Tymoczko (Tymoczko, 1999, 2007; Tymoczko & Gentzler, 2002), que fueron importantes para determinar la metodología de esta investigación. Autores que desde la traductología dan una relevancia justamente a los diversos

factores que sustentan la producción de las traducciones. Finalmente, se presentará la metodología de esta investigación.

3.1. Definiciones y evolución de los modelos y perspectivas de la historia de la traducción

Describir las diversas definiciones y la evolución de los modelos y perspectivas de la historia de la traducción, supone un primer ejercicio de precisión sobre las diferencias o semejanzas que algunos teóricos encuentran entre las expresiones ‘historia’ e ‘historiografía’. Mientras algunos consideran ambos términos como intercambiables, otros subrayan diferencias en su alcance.

En el marco de estas reflexiones, nos encontramos con la distinción tradicional que efectúa D’hulst (2011) entre historia e historiografía, cuando afirma:

History is the proper sequence of facts, events, ideas, discourses, etc. (“*res gestae*”). By extension, history is also understood as the “*historia rerum gestarum*”, an oral or written mode of presentation of these facts, events, etc.; a strong tradition favors a narrative mode of presentation. Historiography, in its traditional sense, is defined as the history of histories, i.e., the history of the practices of history-writing. By extension, it is also understood as the history of other intellectual practices such as linguistics, philosophy, literature, science, etc. In this sense, historiography has developed into a mode of scholarly activity that combines historical concepts and methods and the specific expertise that belongs to the intellectual domain under study” (p. 398).

Por su parte, Pym (1998), sin hacer una distinción de sentido o alcance entre ambos términos y asignando un énfasis a la historia, define la historia o la historiografía de la traducción como una disciplina que explica las principales transformaciones que han sucedido a lo largo del tiempo en todo lo que tiene que ver con la actividad traductora:

Translation history (‘historiography’ is a less pretty term for the same thing) is a set of discourses predicating the changes that have occurred or have actively been prevented in the field of translation. Its field includes actions and agents leading to translations (or non-translations), the effects of translations (or non-translations), theories about translation, and a long etcetera of causally related phenomena (p. 5).

Wakabayashi (2013) prefiere usar la expresión historiografía y la define como el área del saber que registra y explica los cambios que han acontecido en la práctica traductiva a lo largo de los años y que a su vez permiten una reflexión sobre el presente de esta actividad:

Translation historiography explores changes in the practice and conceptualization of translation over time and space, as well as the causes of these changes. It helps contextualize the practices and ideas of the past, relativize those of the present, and identify regularities, interconnections, turning points, and advances (p. 1).

En efecto, Pym y Wakabayashi nombran de manera distinta una misma práctica: explorar y explicar los cambios que se han efectuado a lo largo del tiempo en el campo de la traducción, sin perder su conexión con el presente. Por el contrario, para D'hulst, es importante mantener la diferencia entre la construcción de los eventos y los discursos – historia – y el modo como se elabora una reflexión que abarca la transformación de la traducción como disciplina a través del tiempo, es decir, el discurso historiográfico sobre la traducción.

En esta tesis se opta por usar la expresión ‘historia’, pues se considera que este término, en consonancia con la propuesta de Pym, comprende tanto el trabajo de interpretación de los eventos y el discurso que se produce a partir de dicha interpretación, así como lo que compete a la reflexión metodológica sobre el ejercicio de la traducción.

Siguiendo la perspectiva de Pym (1998), cabe enunciar los cuatro principios esenciales que desde su enfoque supone la indagación histórica. En primer lugar, es necesario examinar “why translations were produced in a particular social time and place” (p. ix); las traducciones están marcadas por su contexto y condiciones de posibilidad, muchas de ellas sociales. En segundo lugar, el objeto principal de la investigación histórica en traducción no puede ser el texto ni las características lingüísticas, por el contrario: “the central object should be the human translator” (p. ix). Para el traductólogo se hace fundamental relacionar el hecho histórico y traductivo al sujeto capaz de efectuarlo, el ser humano. Todo lo que rodea al traductor suministra explicaciones sobre la elección de una traducción en un momento y lugar dado, así como bajo qué condiciones y lugar de enunciación realiza la traducción. En tercer lugar, Pym resalta el tránsito de los traductores entre las culturas, más precisamente en las intersecciones de las culturas. Al resaltar este aspecto, el autor presenta uno de los postulados

que guía su propuesta: los traductores no son seres monoculturales, son agentes que viven la interculturalidad, lo que les posibilita cumplir su función como mediadores. Finalmente, el autor considera que la disciplina histórica debe impactar la traductología: ¿para qué una historia que no tenga impacto en el presente? En consecuencia, se estudian las causas de la traducción a lo largo del tiempo porque se quiere establecer una relación entre el pasado y la situación actual de la práctica y la profesión de traductor.

En este sentido, entonces, la historia de la traducción, en tanto que discurso, no es una disciplina que estudia ‘el tiempo’, ‘los espacios’ y ‘los eventos’ como entidades aisladas de su contexto y de sus agentes. Por el contrario, este área del saber humanístico produce explicaciones: ¿por qué y con qué efectos se realizan las traducciones? De esta manera, la historia de la traducción explora, describe, analiza, explica y narra las diferentes concepciones y prácticas de la traducción en una época y un espacio determinados, proporcionando además la mayor cantidad posible de datos sobre los roles que desempeñaron tanto las traducciones como los traductores en los contextos de llegada.

En esta investigación, partiendo de la propuesta de Pym y de sus cuatro principios (en particular se hace énfasis en el contexto y los traductores), se concibe la historia de la traducción como una construcción discursiva de determinados acontecimientos del pasado en el que las traducciones y los traductores alcanzaron una considerable visibilidad. La perspectiva que se adopta no es la del estudio de los grandes eventos (Bastin, 2006b)⁴⁷, pues la exploración que se efectúan es localizada en un periódico y en un grupo en particular, que si bien representó la hegemonía, no estuvo mucho tiempo en el poder. Sin embargo, lo que se destaca es el acercamiento contextual que se realiza, pues en efecto se busca reconstruir el hecho traductivo a la luz de los contextos y discursos de la época.

La anterior concepción de la historia de la traducción, que articula factores como el contexto, el sujeto traductor, la interculturalidad y la relación del pasado de la traducción con su práctica en el presente, ha sido posible gracias a los cambios significativos que han sufrido

⁴⁷ “The incontestably great names of Latin American translation include La Malinche and Felipillo in the colonial period, and Borges and Paz in the contemporary period. However, this perspective neglects the entire span of ‘non-evenemential’ translation history, which is to say the body of translational acts performed by less glorious actors such as educational institutions, newspapers, magazines, government departments, ‘tertulias’, and salons” (Bastin, 2006b, p. 117).

las propuestas en materia de metodología y aproximaciones interdisciplinarias para abordar la historia de la traducción en estos últimos años, en cuanto a sus objetos, tradiciones y géneros más estudiados, métodos, fuentes, perspectivas, entre otros. De acuerdo con St. André (2009), desde 1990 se ha incrementado significativamente el estudio de la historia de la traducción. Con una perspectiva ampliamente influenciada por el impacto que los estudios culturales han tenido en todas las ciencias sociales y humanas, la historia de la traducción se ha enfocado en diversos temas que han trascendido las historias centradas en Europa y en los grandes personajes, períodos, tradiciones y textos: “A history that is seen as narrative in nature, subjective, bottom-up, concerned with either local or worldwide systems, with ordinary people, popular culture, and the development of social institutions across political borders and over longer periods of time” (p. 133).

A continuación se revisan algunos de los modelos, métodos, géneros, fuentes, formatos y objetos de la historia de la traducción y su evolución, con el fin de apoyar la delimitación de nuestro propio objeto de estudio.

3.1.1. Tradiciones no-occidentales y microhistoria

La historia de la traducción ha sufrido un desplazamiento interesante con respecto a las tradiciones que se estudian. De una mirada eurocéntrica enfocada en la tradición occidental y que daba preferencia a los estudios sobre la influencia de la cultura clásica grecolatina y las historias nacionales europeas, se ha descentralizado el punto de vista para abarcar las tradiciones no europeas. Hoy día emergen en el panorama de la traductología investigadores que destacan el valor de la traducción en tradiciones como la africana, la oriental y la latinoamericana (St. André, 2009). Estas ‘nuevas historias’ que hacen su aparición en el horizonte traductivo se enfocan en variados aspectos, entre ellos el rol jugado por la traducción como una manera de afirmar o de cuestionar la identidad cultural de una nación. Por ejemplo, Martha Cheung (Cheung & Wusun, 2006), en una obra de gran formato, aborda la historia del discurso sobre la traducción en China y demuestra que la traducción es una

representación cultural real en un contexto social y político marcado por componentes ideológicos⁴⁸.

De igual manera, los estudios postcoloniales de la traducción han cuestionado las tradiciones ‘nacionales’ para demostrar que todas las historias están conectadas y difícilmente hoy día se pueda concebir un historia nacional aislada y centrada “on the obsolete notion of European nation-states” (Bandia, 2006, p. 51). Esta perspectiva ha creado un campo que es la historia de carácter transnacional que lleva a cuestionar las propias historias nacionales y a profundizar en la forma en la que las naciones y las culturas se han relacionado entre ellas. Como pudo observarse en capítulo 1, Latinoamérica está recibiendo una fuerte atención desde esta perspectiva a través de una amplia diversidad de propuestas, por ello nuestro interés de continuar ampliando estos estudios históricos en el contexto latinoamericano abordando el caso de Colombia.

Además de las tradiciones no-occidentales o eurocéntricas como objeto de la historia de la traducción, se ha dado un giro en los últimos desarrollos de esta disciplina, hacia un interés por la microhistoria (Adamo, 2006; Wakabayashi, 2013) y por hechos no relacionados con los grandes eventos (Bastin, 2006b). De una inclinación por una historia de corte positivista caracterizada por un inventario de hechos (D’hulst, 1995), se percibe un enfoque hacia aspectos particulares y no protagónicos, como figuras poco conocidas, hechos poco representativos, clases sociales que no sean las dominantes, entre otros temas. Como lo mencionábamos, aquí se estudia un grupo hegemónico que enfrentó duras oposiciones a sus ideas, por lo que no estuvo mucho tiempo en el poder, sin embargo, dicho grupo encarnaba una propuesta de cambio acorde con modelos extranjeros, por lo que la traducción fue una actividad clave durante el período en el que gobernaron.

3.1.2 Géneros no literarios, fuentes y formatos alternativos

Los géneros, fuentes y formatos sobre los cuales han trabajado los historiadores de la traducción se reconocen como otro aspecto central de la indagación histórica que ha sufrido fructíferos cambios de perspectiva.

⁴⁸ No es competencia de este trabajo efectuar aquí un recuento bibliográfico actual sobre los estudios históricos que se realizan en países como China, Japón, India y los países árabes, entre otros. No obstante, se recomienda consultar los trabajos de St André y Hsiao-yen (2012) sobre China y Wakabayashi (2012) sobre Japón.

Desde épocas muy tempranas, cuando se empezó a registrar qué se había traducido en diversos períodos y regiones, los textos que se destacaban eran los literarios, filosóficos y religiosos. Es muy reconocido el interés manifestado a lo largo de la historia de la traducción por las traducciones de la Biblia, el mundo clásico griego y latino o los grandes escritores como Shakespeare o Víctor Hugo. Por muchos años, estos campos aportaron gran cantidad de información sobre las respectivas dinámicas de los intercambios entre culturas, sin embargo, la exploración de textos diferentes a los literarios o los religiosos, como los textos científicos y legales (Montgomery, 2000; St. André, 2009) o los políticos (Baldwin, 2007; Bastin & Echeverri, 2004; Zaslavsky, 2012), es algo reciente en el campo de la traductología. Como lo afirma Santoyo (2006), los investigadores han empezado a preguntarse por otras tipologías textuales y a tener presente las traducciones cotidianas (everyday translations) (p. 18).

En este mismo sentido, tanto las fuentes que se utilizan para realizar la investigación histórica actualmente, como el formato, se han enriquecido significativamente en relación con el pasado. Con respecto a las fuentes, las traducciones habían sido casi siempre las fuentes primarias. Actualmente, como lo afirma Wakabayashi (2013), las fuentes, tanto primarias como secundarias, son múltiples e incluyen no solo las traducciones sino una gran cantidad de material:

Relevant primary sources (those originating in the period under study) range well beyond source texts and translations (including successive drafts and re-editions with textual variants) to include, for example, comments by translators, patrons, and critics; publishers' documents; documentary evidence of reader reactions; manuals for training translators; contracts and court records; business records and statistics about the language industry; client-generated instructions; personnel records; eyewitness accounts; paratextual and visual sources such as book covers and paintings of translators; and comparable original texts in the target language (p. 2).

Los investigadores en historia de la traducción se apoyan en una significativa cantidad de recursos textuales y visuales para explorar diversos terrenos y proyectar así las traducciones en un horizonte cultural mucho más amplio, al respecto, Pym (1998) afirma: "Just as any text gains meaning and function from its genre and context, so translational documents should ideally be placed within a context formed by other translational documents, particularly those that would otherwise be excluded from our intuitions" (p. 40).

En esta misma perspectiva, D'hulst (1995), al igual que Santoyo (2006), manifiesta que en la traductología persisten algunos vacíos, en algunas tradiciones, con respecto a la recuperación del discurso sobre la traducción e igualmente llama la atención sobre la necesidad de explorar otro tipo de fuentes para acceder a dicha información:

D'autres sources restent à ce jour négligées: les correspondances de traducteurs et de critiques, les méthodes d'enseignement des langues, les manuels et traités de traduction, les versions manuscrites ou les rééditions avec variantes de textes déjà publiés. Elles peuvent éclairer la conceptualisation historique, la lisibilité, la diffusion des textes, les contraintes institutionnelles, voire la censure, ainsi que la part individuelle ou «biographique» d'une pensée théorique (D'hulst, 1995, p. 17).

Esta inclinación por explorar discursos paralelos a la producción de las traducciones se refleja claramente en la inclusión cada vez mayor de material paratextual en la investigación histórica (Bastin, 2010b; Tahir Gürçağlar, 2002) y que ha impactado los trabajos en Latinoamérica como lo vimos en el caso de Castro (2010, 2012a). En esta investigación, también aprovecharemos esta nueva perspectiva e incorporaremos elementos paratextuales, así como textos externos a las traducciones pero que también se publicaron en *LEN* y que representaron una importante fuente para acceder al discurso liberal radical de la época. Tanto paratextos como dichos artículos externos a las traducciones permitirán una mejor contextualización de las traducciones en relación a los discursos de los radicales, así como una identificación de la posición de editores y en sí de todo el cuerpo institucional frente a la actividad de traducir y las traducciones propiamente dichas.

En cuanto al formato, el enfoque histórico de la traducción se ha encauzado en la historia del libro y la producción bibliográfica (Wakabayashi, 2013) y ha dejado de lado un material de gran potencial como la prensa:

Hence methodologies focusing on texts –for example, literary historiography, bibliometrics –are instructive for translation historians. Book history, with its focus on the physical object, is relevant in such areas as the impact of material causes (e.g., increasing literacy, mass production of paper, the transition from manuscripts to the print medium, the invention of computers) in allowing quicker production of translations, broader dissemination, and greater longevity and in arresting textual and linguistic drift, thereby bolstering the ideal of accuracy. Focusing on books does, however, neglect translations appearing in other influential forms such as newspaper or periodical serializations (p. 4).

En el capítulo 2 se ilustró cómo la difusión del conocimiento científico y tecnológico, no se dio exclusivamente en libros sino también en revistas, periódicos, folletos, panfletos, entre otros soportes materiales que deben agregarse a la lista de formatos posibles para publicación de traducciones. Como lo recuerda Salama-Carr (2005) hay unas “traducciones ocultas” (p. 86), todas aquellas que se efectúan en los centros de investigación y en las universidades y que son el apoyo de las investigaciones realizadas por los científicos. En el caso de Latinoamérica se hace necesario rastrear con más detenimiento los formatos donde se publicaron traducciones del campo de la ciencia y el conocimiento especializado. Con el estudio del periódico educativo *LEN*, se da un paso en este sentido en la historia de la traducción en Colombia. Como se observará en los capítulos 7 y 8, esas traducciones nutrieron los contenidos pedagógicos en Colombia a finales del siglo XIX.

3.1.3 Agentes y modelos descriptivos y explicativos

Uno de los giros metodológicos más estratégicos que se ha llevado a cabo en la investigación en historia de la traducción ha sido un cambio de perspectiva que implica pasar de un enfoque exclusivo en los textos y las traducciones, en muchas ocasiones como objetos aislados, a un interés por varios elementos que rodean las traducciones.

Por ejemplo, como lo afirma Pym en los cuatro principios antes mencionados, los investigadores han centrado su interés en el sujeto traductor como agente cultural de la historia y en relación con los grupos sociales y políticos que han transformado las sociedades (St. André, 2009). También ha impactado el interés en las redes de edición, publicación, distribución y recepción de las traducciones (D’hulst, 2001, 2011; Wakabayashi, 2013).

Así mismo, de una mirada únicamente textual, comparatista, enfocada en el texto de partida, se dio paso a la exploración de otros aspectos, pues la indagación histórica permitió que las traducciones se abordaran desde una variedad de perspectivas, no solo bajo el ángulo binario de ‘buena’ o ‘mala’. En efecto, para poder entender los diversos cambios que ha sufrido la concepción y la práctica de la traducción, se debe recurrir a un estudio de los diversos contextos en los que se ha producido la misma (Delisle, 2003; D’hulst, 1995; Pym, 1998; St-Pierre, 1990) y esto implica tener presente varios factores, entre ellos, el supuesto de que la traducción no ha sido independiente de otras historias, como la del libro, por mencionar

sola una. Igualmente, los traductores no han traducido solo en función del texto original, sino del ambiente que los recibe, como lo enuncia St-Pierre: “Dans sa transformation du texte original, le traducteur se sert de critères, et ces critères lui sont dictés non par le texte à traduire mais par son époque” (St-Pierre, 1990, p. 122). Uno de los fines entonces de la historia de la traducción no es determinar que tan ‘fiel’ se puede ser al texto original sino identificar las condiciones en las que se efectuaron las transformaciones, como lo indica St-Pierre (1993):

The determination of which strategies are privileged in translation at a given moment in time and the description of the way in which their use varies contextually will help specify the nature of the relations between translations and original texts, the nature of the controls placed on the production of discourse (p. 64).

En este cambio de enfoque, que privilegia los contextos de recepción, se puede igualmente observar que se construyen modelos de carácter integrador donde aspectos y preguntas de tipo arqueológico (Pym, 1998) se complementan con modelos descriptivos, explicativos, crítico-hermenéuticos y discursivos como es el caso de St. Pierre, D’hulst, Lépinette y Pym.

3.2. Modelos integradores: St. Pierre, D’hulst, Lépinette y Pym

La indagación de carácter arqueológico que ha llevado a responder preguntas de tipo qué, quién y dónde se tradujo, tienen como consecuencia centrarse en listas y catálogos, parte esencial de la investigación histórica, pero que no son suficientes. Actualmente, se puede afirmar que la historia de la traducción ya no funge como un catálogo o lista de traducciones – sin desmeritar esa enorme labor– hechas a lo largo de un período en una cultura dada, sino una investigación sobre las relaciones entre diversas variables, donde se reflexiona sobre la relación entre las culturas y cómo y por qué dicha relación contribuye a la construcción, consolidación y transformación de identidades (St. André, 2009) y responder así preguntas del orden por qué motivos y cómo se traduce.

Como lo afirma Wakabayashi (2013), el acercamiento a la historia de la traducción se ha visto desde dos perspectivas que se consideran complementarias: analizar los factores internos, es decir, los procesos que han llevado a cabo los traductores (perspectiva de corte

textual), o examinar los procesos externos, es decir, el contexto que rodea el trabajo de los traductores. Una mirada exclusivamente comparatista se complementa con una perspectiva sociocultural.

Paul St-Pierre (1993) concibe la traducción como un discurso y toma como referencia los cinco parámetros que rigen la producción discursiva expuestas por Foucault⁴⁹ con el fin de establecer un paralelo con la traducción: el primer parámetro tiene que ver con “The limits and forms of the translatable” (p. 66): ¿qué es posible traducir en un momento dado?; el segundo está relacionado con “The limits and forms of conservation” (p. 67): ¿qué se traduce y qué no? ¿con qué propósito se traduce? ¿por qué motivos se suprimen elementos?; el tercer parámetro es enunciado por St-Pierre como “The limits and forms of memory” (p. 67) y comprende las relaciones que se establecen entre traducción y original, así como con los discursos de los traductores sobre la traducción; el cuarto manifiesta “The limits and forms of reactivation” (p. 68): ¿cómo los traductores reactivan esos discursos previos sobre la traducción y qué nuevo rol les asignan?; y, finalmente, el investigador habla sobre “The limits and forms of appropriation” (p. 68): ¿qué relaciones existen entre traductores, traducciones y el público?, ¿cómo se relaciona el rol de traductor con las instituciones nacionales? En este abanico de posibilidades, St-Pierre confirma que la historia de la traducción no se trata de establecer vínculos de equivalencia, sino de revelar cómo y por qué se dan esas transformaciones estableciendo una relación entre la producción traductiva y entre los que las realizan, las distribuyen, las conservan, las comentan y las consumen.

D’hulst (2001, 2011) también propone una gran variedad de preguntas que sirven como objetos de estudio viables y que no habían sido tenidos en cuenta en la historia clásica de la traducción⁵⁰: en primer lugar se puede estudiar la figura de los traductores, su perfil socioeconómico, intelectual, ideológico y su concepción de traducción⁵¹; o, a partir de aparatajes teóricos y metodológicos más elaborados como la aplicación del concepto de

⁴⁹ “Foucault defined his work in part as an *archaeology*, that is, the description of an *archive* (Foucault, (1968) 1991, pp. 59-60), and by archive is meant ‘the set of rules which at a given period and for a given society define... the limits and forms of the *sayable*,... the limits and forms of *conservation*, ... the limits and forms of *memory*, ... the limits and forms of *reactivation*, ... the limits and forms of *appropriation* [...]’”(St-Pierre, 1993, p. 65).

⁵⁰ D’hulst toma como referencia las siete preguntas de la retórica clásica: *quis* (quién), *quid* (qué), *ubi* (dónde), *quibus auxiliis* (con qué ayuda), *cur* (por qué), *quomodo* (cómo) y *quando* (cuándo) (D’hulst, 2001, 2011).

⁵¹ D’hulst (2001, 2011) incluye en su perspectiva el estudio de la historia de la disciplina, en esa medida se cuestiona igualmente por los académicos que han estudiado esta área del saber.

habitus de Bourdieu⁵² al ejercicio de la traducción, se aplican métodos donde se mezcla el estudio de las normas con el de las fuerzas culturales que determinan las elecciones de un traductor. Para D'hulst, es igualmente válido tomar como objeto de indagación histórica el material que no se ha traducido como el que sí lo ha sido. Esto contribuye al enriquecimiento de bases de datos y llama la atención sobre géneros textuales y campos que no se importan en determinadas sociedades.

Otro elemento que se ha ido reconociendo en la indagación histórica es el lugar dónde se realizan, imprimen y distribuyen las traducciones, así como los agentes involucrados en el proceso. Los editores y las editoriales se han convertido en un importante centro de exploración traductológica, así como los mecanismos de control que se aplican al patrocinio de traductores y traducciones, poniendo de relieve los factores sociales, políticos y de poder. Son varios los autores que han desarrollado estas aproximaciones, Lefevere hizo evidentes el nexo entre traducción y poder a través de las relaciones de mecenazgo representadas por editores e industrias editoriales, entre otros (Lefevere, 1992b). Así mismo, Folaron y Buzelin (Folaron & Buzelin, 2007) establecen una relación entre la traducción y los estudios de redes (*network studies*) y entre los campos de aplicación de esta teoría en la traductología y los agentes en el universo de la edición y publicación de libros.

Finalmente, D'hulst termina por señalar la necesidad de explorar el por qué las traducciones tienen lugar e indagar en todos los factores que confluyen en su producción; igualmente en el por qué son como son, cuál ha sido el proceso de su realización, cómo afectan las normas dicho proceso y qué efecto tienen en la sociedad. En este último aspecto el

⁵² Esta es una de las propuestas actuales que recibe gran atención por parte de los investigadores en traductología, algunos desde la perspectiva histórica. Los enfoques sociológicos han centrado el interés en describir e interpretar la traducción como una actividad social. Entre los autores que han influenciado fuertemente este campo de la traductología se encuentran Pierre Bourdieu, Bruno Latour y Niklas Luhmann (Hermans, 1999). El *habitus* es definido como todas aquellas interiorizaciones efectuadas por el traductor en contacto con su entorno social y que luego repercuten en sus diversas posiciones y decisiones: “[...] the habitus – embodied dispositions acquired through individuals’ social and biological trajectories and continually shaped and negotiated *vis-à-vis* fields – that social agents establish and consolidate their positions in social space” (Inghilleri, 2009, p. 280). Son muchos los autores que establecen la relación entre la sociología y la historia de la traducción, entre ellos, Daniel Simeoni (2007), relaciona el concepto de sociedad con el de traducción desde una perspectiva histórica y así establece lazos interdisciplinarios de gran productividad. Al respecto el autor señala que entre los temas que pueden investigarse a partir de esta relación se encuentran: “on the role played by translations and translating in society, on the social dimensions of the practice, the interplay of the complex social forces shaping the politics of translation worldview, or the history of these interrelations” (p. 13).

autor destaca el significativo trabajo realizado desde la literatura comparada y la teoría de los polisistemas por ampliar los estudios de recepción de la literatura.

Por su parte, Lépinette (1997) plantea que el acercamiento a la traducción se puede hacer a partir de dos modelos que ella denomina: modelo sociológico cultural y modelo histórico-descriptivo, el cual puede ser descriptivo-comparativo o descriptivo-contrastivo. El primero se refiere a la indagación sobre las diversas teorías de la traducción y su evolución a lo largo del tiempo y, el segundo, trata de las múltiples elecciones de los traductores. Lépinette señala que en estas propuestas es crucial la acumulación de material con el fin de proyectarlo en una perspectiva diacrónica (p. 3).

El modelo sociológico cultural es caracterizado por Lépinette de la siguiente manera:

En el campo de la historia de la traducción, el primer modelo (el sociológico-cultural) toma en consideración el contexto social y cultural -como su nombre indica- de un fenómeno (en este caso, de la traducción) en el momento de su producción y en el de su recepción (p. 2).

Este modelo privilegia un análisis de los efectos de las traducciones en un momento y cultura dada, así como el examen de las diferentes circunstancias que favorecieron esa transmisión de conocimientos entre culturas. En la sección dedicada a explicar la metodología de esta tesis (sección 3.4) se proveerán más detalles acerca de los elementos a tener en cuenta para este acercamiento teórico y metodológico.

Finalmente, Pym (1998) plantea la investigación en historia de la traducción desde una perspectiva empírica que se subdivide en tres áreas. Por una parte lo que el autor denomina el trabajo arqueológico, ya mencionado y que corresponde al rastreo esencial de la información por parte del investigador, y al establecimiento de catálogos y corpus, así como a la búsqueda de información biográfica sobre los traductores.

En segundo lugar, el autor resalta la necesidad de efectuar una crítica histórica, entendida como el trabajo que evalúa el impacto de las traducciones en el pasado: “[I]t would be the set of discourses that asses the way translations help or hinder progress [...] determine the value of a past translator’s work in relation to the effects achieved in the past” (p. 5).

Y, finalmente, el autor afirma que un tercer componente de este proceso de investigación histórica consiste en la explicación: “the part of translation history that tries to

say why archaeological artifacts occurred when and where they did, and how they were related to change” (p. 6). Para Pym, la explicación tiene que ver con las causas que produjeron el fenómeno llamado traducción. Incluye tener presente relaciones de poder, cambios tecnológicos y tensiones entre los diversos grupos sociales. En este modelo, Pym privilegia la noción de la causación, no solo para el análisis de acciones y efectos y para la construcción de una idea de progreso sino, y sobre todo, para reconocer “the properly human dimension of documents and actions as process of change” (p. 6).

Presentar entonces una amplia gama de interpretaciones que consideren las situaciones y discursos que rodean la producción de traducciones, aumenta las probabilidades de contribuir a destacar el valor de los procesos traductivos en la historia cultural de las naciones.

El asunto de la representatividad también recibe especial atención por parte de Pym. Por esto, se recomienda la construcción de listas, catálogos y corpus. Es necesario presentar un número representativo de traducciones, ya que no es aconsejable realizar historia de la traducción con casos aislados. Para este teórico, lo ideal es que los investigadores trabajen con listas que ya hayan sido previamente constituidas⁵³. El problema radica en que muchas tradiciones carecen de obras de esta naturaleza y un primer paso consistirá entonces en construirlas.

Con respecto a las causas, es decir, al por qué las traducciones son lo que son, Pym deja una puerta abierta al afirmar “There are so many factors involved in translation that causation is more likely to be diffuse and multiple than focused and unitary” (p. 144). Se puede entonces interpretar que la realización de una traducción intervienen muchos factores: los factores estrictamente materiales, los elementos que indican que hay un texto de partida, ‘la causa final’ o propósito con el que se realiza esa traducción, las normas que determinan la producción de las traducciones y finalmente los traductores⁵⁴. El considerar múltiples causas, como lo plantea Pym, permite evitar presentar los hechos de traducción como consecuencias directas de un solo acontecimiento. Se consideran aquí, más bien, las diversas condiciones que

⁵³ Poupaud, Pym y Torres Simón (2009) sugieren recurrir al uso de bases de datos como la *Index Translationum* de la UNESCO, bases de datos especiales para editores como *Electre* y la base de datos de la librería on-line *Amazon*.

⁵⁴ “Yet Aristotle should remind us that every translation requires at least these things: a technology for producing texts, an (assumed) source text, a purpose for the completed translation, an idea of what a translation is, and a translator” (Pym, 1998, p. 149).

hicieron posible las traducciones en un momento dado. Como veremos más adelante, el proyecto político de los radicales propició la producción de traducciones, pero la consolidación del proyecto radical también se nutrió de la importación tanto de textos como de modelos e instituciones, lo que denominamos aquí transferencia cultural.

De lo anterior se concluye que son muchas las perspectivas teóricas, metodológicas y críticas que ofrece el estudio histórico de la traducción. Y en relación a la crítica, St. André (2009) sostiene que la historia de la traducción no puede ser solamente una herramienta para lograr la visibilidad y el reconocimiento de la profesión. Por una parte, las razones por las que se hace historia de la traducción deben ser mejor argumentadas y, por otra, se debe ser más autocrítico y autoreflexivo frente a la historia de la traducción e indagar en asuntos de carácter ético:

The history of translation is inevitably bound up with ethical considerations and must ultimately address questions such as why we are writing the history of translation, who the intended audience of this history is, and what possible impact our research might have, both on our evaluation of the past actions of other people and on our future plans (p. 136).

Con respecto a las metodologías y a los enfoques teóricos, Carol O’Sullivan (2012) cuestiona que los investigadores se centren en las compilaciones y dejen de lado los acercamientos de carácter más sociológico, los estudios de recepción y la relación de la traducción con la cultura material. Esto no implica, sin embargo, que se deba abandonar los trabajos de tipo cuantitativo que permitan la recuperación de gran cantidad de datos: “We will require more translation of primary materials and bibliographical work, particularly web-based bibliographical work, to open up new fields of data” (O’Sullivan, 2012, p. 6). Ambas posturas no deberían verse como mutuamente excluyentes; el trabajo en ambos frentes, como se verá en esta investigación, podría ofrecer una visión más completa de los procesos traductivos.

También se puede observar que en el panorama investigativo histórico son evidentes las tensiones entre lo particular y lo general. Algunos autores han sentado posiciones en las que se afirma la necesidad de trascender los estudios específicos (Rundle, 2012) o monográficos (Vega & Pulido, 2013). Igualmente, y a pesar de que la situación ha cambiado con respecto al estudio de los agentes involucrados en los procesos de traducción (Milton & Bandia, 2009), se incita a trabajar no solo sobre los traductores sino sobre todos aquellos

agentes culturales que desde sus múltiples perfiles profesionales han promovido las transferencias culturales.

Finalmente, se hace cada vez más un llamado a trabajar de manera interdisciplinaria, a realizar un trabajo más colaborativo, a aumentar los estudios históricos comparativos, a ser más autocríticos frente a las posturas investigativas y más abiertos al diálogo. De igual manera, a pesar de que se quieran imponer ciertas metodologías como la sociológica o los estudios descriptivos, también se hace un llamado a ampliar el pluralismo metodológico (O'Sullivan, 2012); cualquiera que sea la investigación, el diseño de la misma dependerá del objeto que se elija y de las preguntas que se quieran responder (Wakabayashi, 2013).

En esta investigación particularmente se concibe, por la información presentada hasta el momento, que un enfoque metodológico en historia de la traducción debe poseer evidentemente un componente contextual que destaque el valor de las diversas fuerzas y dinámicas culturales a las que están expuestas las traducciones, por ello complementamos los modelos integradores con unos parámetros generales que plantean los EDT y que guiaron esta investigación.

3.3. Mirada descriptiva, mirada cultural: la traducción en su contexto

Como se ha expresado a lo largo de este capítulo, concebimos la historia de la traducción como un área del conocimiento que permite acercarse al estudio de la traducción de una manera contextual. Esto implica entonces concebir la traducción como una actividad inmersa en las dinámicas de la cultura y el tiempo y no una actividad que se limita a la búsqueda de equivalencia entre lenguas y textos. En este trabajo, más que indicar las formas en las que se debe o se debió traducir, se describen los diferentes productos, es decir las traducciones que se realizaron en una época determinada, así como los diversos procesos que les dieron origen. En particular, se quiere relacionar esta práctica traductiva con otros contextos como el contexto político y educativo, así como con la producción de material pedagógico. De esta manera se indaga cómo la traducción es la puerta de entrada a la exploración de otros discursos y disciplinas que igualmente estudian la cultura.

Esta visión de la historia de la traducción ha sido posible gracias a todos los desarrollos teóricos que se han dado al interior de la traductología y que han suministrado herramientas conceptuales para crear modelos explicativos sólidos. Particularmente se destacarán a continuación ciertas características generales de los EDT y de propuestas teóricas desarrolladas a partir de los años 90 con el conocido ‘giro cultural’ de la traducción y que aportan bases para entender y explicar las diferentes funciones culturales de la traducción durante la Reforma Educativa radical liberal.

En ese sentido, interesan particularmente las ideas propuestas por Susan Bassnett, André Lefevere, Maria Tymoczko y Theo Hermans.

Las teorizaciones efectuadas por diferentes académicos desde los años 50 y 60 desde dos áreas del saber esenciales para los fundamentos teóricos de la disciplina como la lingüística y la literatura comparada, acarrearón un estudio relativamente sistemático del hecho traductivo y desembocaron en la concurrencia de unos académicos reconocidos bajo etiquetas como ‘la teoría de los polisistemas’, ‘los estudios descriptivos de la traducción’ y ‘la escuela de la manipulación’. El impacto y dominio de estas propuestas teóricas han marcado el rumbo de la traductología, pues dichas vertientes se consolidaron, de acuerdo con Tymoczko (2007), como los pioneros en pensar la traducción como una actividad que manifestaba las conexiones existentes entre traductores, traducciones y contexto, así como una labor que reflejaba las asimetrías lingüísticas y culturales.

Para los autores que se guían por los parámetros expuestos por los estudios descriptivos y la teoría de los polisistemas, las traducciones son objetos de la cultura que pueden darle forma a la misma. Los EDT se enfocan entonces principalmente en el estudio del sistema literario receptor y se preocupan por la producción, recepción e impacto histórico de las traducciones (Hermans, 1999). Para ello han apelado a numerosas estrategias metodológicas que incluyen no solo el estudio de las traducciones sino una gran cantidad de material anexo a estas. Este enfoque teórico abrió de manera empírica, objetiva y sistemática el estudio de esta actividad intercultural, tanto como proceso y producto, a una perspectiva contextual e histórica de gran importancia para la consolidación y desarrollo de la disciplina.

Theo Hermans (1999) traza un panorama vasto y crítico del desarrollo de los EDT donde señala el conjunto de autores que contribuyeron a esta visión, así como los investigadores que han adoptado este punto de vista para estudiar la traducción. Hermans hace referencia a la teoría de los polisistemas expuesta por Itamar Even-Zohar, a la propuesta de Gideon Toury fuertemente influenciada por el anterior y a los trabajos de investigadores de los Países Bajos y Bélgica. El autor pone en contexto las diversas propuestas que conforman esta visión de la traducción y se remonta tanto a las influencias tempranas como las del checo Jiří Levý en los años 50 y aborda acercamientos más recientes inspirados por la sociología de Pierre Bourdieu y Niklas Luhmann. Este recuento histórico se efectúa con el objetivo de señalar la amplia perspectiva teórica y metodológica que pueden ofrecer los EDT actualmente, según Hermans, en el campo de la traductología y el peso entonces de esta aproximación teórica para estudiar el hecho traductivo.

A continuación se resaltan tres aspectos centrales de esta perspectiva teórica descriptiva que produjeron importantes consecuencias en el estudio de la traducción y son principios fundamentales para esta investigación:

- La literatura como un sistema dinámico de las culturas: desde la perspectiva descriptiva, la literatura se concibe como un sistema dinámico y funcional (Hermans, 1985, 1999), que interactúa con otros sistemas y la traducción entra a jugar un papel clave en esta red de conexiones. La traducción puede, en efecto, cumplir diversas funciones al interior de los sistemas, deviniendo así un producto independiente que aporta a la cultura de llegada. Para Hermans, las teorías desarrolladas por Gideon Toury tienen el inconveniente de centrarse obviamente en los textos literarios, lo que de igual manera generó críticas por parte de varios teóricos como fue el caso de Mary Snell-Hornby (2006). Esta autora considera este aspecto como un gran limitante de la investigación traductológica al quedar otros géneros textuales por fuera de su alcance. Hermans (1999) afirma que esta manera de acercarse al estudio de las culturas no es exclusiva para los sistemas literarios. El traductólogo dice al respecto: “The point about the systems idea is that it invites us to think in terms of function, connections and interrelations. Contextualization of individual phenomena is the key. It is worth noting, though, that the explanation

remains a tentative construct” (p. 33). Se trata entonces de poner en contexto el producto llamado traducción al interior de diversos sistemas como los literarios, políticos, educativos, institucionales, entre otros. La influencia del concepto de polisistemas en EDT fue determinante para darle profundidad a la reflexión sobre la actividad traductiva y para aportar marcos de referencia explicativos que establecen relaciones entre los diversos sistemas culturales (Hermans, 1999).

- Las traducciones son productos de la cultura de llegada: al respecto Toury afirma con contundencia que los traductores: “operate first and foremost in the interest of the culture into which they are translating, and not in the interest of the source text [...] translations are facts of one system only: the target system”(Toury, 1985). Esta postura ha sido igualmente criticada por algunos autores por considerarla extrema y no tener presente que los traductores se mueven entre las culturas (Pym, 1998). No obstante, hay que destacar que a partir de una concepción como la anterior, las traducciones pueden ser vistas como entidades independientes de sus originales y tener así un estatus diferente al de simples copias, las traducciones adquieren una legitimidad (Hermans, 1999). Además, Hermans afirma que la cultura receptora es un buen lugar para indagar por qué las traducciones son como son, por qué se seleccionan ciertos textos y no otros y proporcionar más explicaciones del hecho traductivo: “Looking for possible answers to the question why translations turn out as they do means inquiring into their function, or their intended function” (p. 39). Esta postura tiene mucho en común con lo planteado por André Lefevere y su concepto de reescritura, pues desde el punto de vista de este autor las traducciones son representaciones que actúan como textos independientes y que además están moldeadas de acuerdo con los factores determinados por la cultura receptora.
- La traducción es una actividad regulada: puesto que los EDT tienen como objetivo estudiar las traducciones en función de sus contextos, es esencial postular que la traducción es una actividad regulada. Por ello, el concepto de norma es uno de los conceptos centrales para esta teoría y para la traductología en general. La teoría descriptiva introduce el concepto de norma con el objetivo de explicar cómo y por qué están influenciados los traductores por su ambiente en un momento y lugar

dado y, entonces, comprender las decisiones tomadas por estos, al respecto Hermans (1999) afirma: “The orientation on the receptor pole, on the impact of translation and on its conditioning factors explains the interest in translation norms, which have been employed as analytical tools in the descriptive paradigm” (p. 44). Si bien el presente trabajo no se centra en las normas, sí busca establecer a través de un estudio de diversos elementos ideológicos, qué parámetros guiaron la actividad traductora durante el período radical.

Los EDT han ganado su autoridad porque explican el fenómeno de la traducción desde una perspectiva amplia. Visibilizar la traducción en el conjunto de las producciones de la cultura, darle prioridad a los contextos de llegada, resaltar los actores involucrados en el proceso y mirar cómo los valores de llegada son determinantes para la recepción de las traducciones, forman parte de esta perspectiva que adoptaremos para describir la historia de la traducción en Colombia en el siglo XIX.

Conviene igualmente hacer referencia que estos EDT se enmarcaron en un momento en que la traductología hacía un llamado a considerar de manera profunda los aspectos culturales que intervenían en el proceso traductivo y no solo los componentes lingüísticos. Esta visión cultural (*cultural turn*)⁵⁵ planteaba que las culturas no podían ser más entidades estáticas y de esta manera en la indagación traductológica temas como las relaciones de poder, la construcción y transformación de las identidades, las relaciones coloniales y postcoloniales, la visibilidad del traductor y las posiciones éticas con respecto al Otro, marcaron una pauta teórica y metodológica. Desde esta orientación, diversos autores defienden posturas abiertamente políticas en las que estrategias apropiadoras jugarán un papel importante para hacer visible la diferencia cultural. Por ejemplo, desde los estudios postcoloniales se hace énfasis en el papel que ejerció la traducción en el contexto colonial europeo para imponer la voz del colonizador o sobre cómo esta fue herramienta de resistencia (Niranjana, 1992).

Podemos entonces concluir que esta visión cultural de la traducción permitió señalar que las traducciones no se realizaban en el vacío y que, al ser productos culturales, entran a jugar un rol significativo en las dinámicas de las culturas. Pueden ser bien objetos de primera

⁵⁵ Para ampliar el desarrollo del término *cultural turn* en la traductología ver (Snell-Hornby, 2006, p. 56).

importancia u objetos marginalizados, estar en los centros de la producción económica y hacer parte de las redes de poder, de mecenazgo y de las industrias editoriales (Tymoczko, 2007). Como lo afirma Martín (2007):

El ‘giro cultural’ de la traducción, pues, supone una apuesta por desentrañar las relaciones de poder, la dinámica de fuerzas y la trama de autoridad que condicionan y subyacen a toda traducción de un texto, y que en buena medida explican cómo y por qué se hace dicha traducción y porqué se ha seleccionado ese texto en concreto, lo que supone preguntarse, a la inversa, por qué se han descartado otros posibles (p. 41).

3.4. Metodología

En esta sección se presentan los principios metodológicos, las etapas, las fuentes y las herramientas empleadas en el curso de esta investigación. La metodología adoptada en esta investigación reúne elementos empíricos, cualitativos y cuantitativos. Las bases teóricas y el diseño metodológico se fundamentan en una visión descriptiva y sociocultural de la traducción, así como por los lineamientos metodológicos aplicados por historiadores de la traducción como Pym (1998), Lépinette (1997), St. Pierre (1993) y D’hulst (2001, 2011).

3.4.1. Principios metodológicos generales

Esta investigación constituye un estudio de caso único y obedece a principios de la investigación cuantitativa, cualitativa y empírica. Se privilegia el estudio de caso único (solo se estudia un periódico) como método que permite ilustrar a pequeña escala elementos concretos de la teoría, como lo afirma Hermans (1999). En tanto que investigación de corte empírico, se realiza un proceso de observación, descripción y análisis del hecho traductivo, en este caso, de las traducciones que se publicaron en el periódico *LEN*. En un primer momento se realiza una descripción y análisis cuantitativo del contenido de *LEN* con el objetivo de obtener datos estadísticos sobre la presencia de la traducción en el periódico y levantar así un corpus principal de traducciones. Finalmente, a partir del corpus construido se propone un análisis del contenido de los textos traducidos, a la luz de la ideología liberal radical. Con esto se pretende establecer una relación de la traducción con el contexto social, político y pedagógico, y los valores de la cultura receptora.

3.4.2. Elementos metodológicos de los estudios descriptivos

Una mirada descriptiva y sociocultural, como la que se adopta para este proyecto, requiere la construcción de un marco metodológico en el que la traducción se estudie articulada a su contexto de producción y recepción. En vista del alto número de traducciones publicadas en *LEN*, es conveniente la adopción de un modelo descriptivo, que permite dar visibilidad a las traducciones como productos de la cultura receptora. La preponderancia que dan los estudios descriptivos al contexto receptor, hace necesario el estudio de las condiciones en las que se realizaron esas traducciones y cómo estas se relacionan con los valores propios de ese contexto. Además, al concebir que las traducciones no se reciben en el vacío y que no hay decisiones absolutamente neutrales, se hace necesario indagar qué relaciones de poder subyacen en la selección de los editores y traductores.

Dada la concepción de los textos traducidos como fenómenos de la cultura receptora, se da prioridad en esta investigación a la articulación del contenido de las traducciones con el discurso propio de los radicales. Los análisis comparativos con el original pasan a un segundo plano y no se hacen de manera exhaustiva. No obstante, como también se busca determinar si las posiciones ideológicas afectan las elecciones particulares de los traductores a nivel microtextual, se seleccionan dos obras representativas del proyecto radical en materia de educación. En las traducciones de estas dos obras se identifican las estrategias y se analizan los cambios más representativos con relación al original.

3.4.3. Elementos metodológicos de la historia de la traducción

Con respecto a los lineamientos metodológicos trazados por historiadores de la traducción, en esta investigación convergen varias visiones. Se adopta el modelo sociológico cultural propuesto por Lépinette (1997) y las áreas de trabajo de la historia de la traducción propuestas por Pym (1998), de acuerdo a las propias necesidades que dictó la investigación. Resulta de gran utilidad recurrir a las preguntas metodológicas planteadas por D'hulst (D'hulst, 2001, 2011) y St. Pierre (St-Pierre, 1993) como guías para el análisis y la explicación.

3.4.3.1. Construcción de corpus de traducciones y traductores

Como ya se mencionó anteriormente, el modelo sociológico cultural de Lépinette se propone explicar las formas en las que la traducción impacta los contextos de recepción. Teniendo en cuenta los autores, temas y tipos de texto que se tradujeron, se determina y analiza las consecuencias de esas traducciones sobre un sector, campo o disciplina determinada en la cultura receptora, en nuestro caso el campo educativo en Colombia. Lépinette propone realizar un registro exhaustivo de las traducciones producidas. Paralelamente, se recopila información relativa a los editores y los traductores relacionada con su formación, conocimientos, recorrido y perfil ideológico. Este trabajo coincide con lo que Pym denomina el área arqueológica de la investigación histórica. Esto permite el levantamiento de un corpus principal de traducciones con criterios específicos, a las que se le aplica un método estadístico para detectar ciertas frecuencias, que en nuestro caso corresponderían a la presencia de la traducción en *LEN*, dando cuenta de los géneros más representativos, los traductores más prolíficos, etc.

3.3.3.2. Paratextos y extratextos

Puesto que las traducciones no ocurren en un vacío, una práctica usual en la historiografía de la traducción recomienda la selección y estudio de textos que acompañan a la traducción o que encuentran su razón de ser en la misma. El modelo al que se acude más comúnmente para la clasificación de estos textos es el propuesto por Gérard Genette (2001) en su obra *Umbrables*. Para Genette, si bien lo esencial de la obra está confinado al texto que la compone, existen elementos adicionales a esta que completan su significado. En ese sentido, define el paratexto como:

un cierto número de producciones, verbales o no [...] que en todo caso lo rodean y lo prolongan [al texto] precisamente por *presentarlo*, en el sentido habitual de la palabra, pero también en su sentido más fuerte: por *darle presencia*, por asegurar su existencia en el mundo, su ‘recepción’ y su consumación (p. 7).

Entre los elementos que ofrece Genette para ilustrar el concepto de paratextos incluye títulos, prefacios e ilustraciones. Los paratextos, concluye Genette, convierten en últimas la obra en libro.

En su definición, Genette clasifica los paratextos en peritextos y epitextos. Si bien ambos elementos dan información sobre la obra en sí, la diferenciación entre ambas categorías es, en sus palabras, “en principio puramente espacial” (p. 295). Los peritextos acompañan al texto en su presentación, bajo la forma de portada, títulos, fuentes, nombre del autor, dedicatorias, inscripciones, epígrafes, prefacios, postfacios, notas, etc. El epitexto, por su parte, “no se encuentra materialmente anexo al texto en el mismo volumen, sino que circula de cierto modo al aire libre, en un espacio físico y social virtualmente limitado” (p. 295). Los epitextos, clasificados en públicos o privados, según su modo de circulación, comprenden correspondencias del autor, entrevistas, reseñas, entre otras⁵⁶.

Como señalamos anteriormente, varios autores dentro de la historia de la traducción han adoptado las categorías propuestas por Genette. Para Tahir Gürçağlar (2002), la exploración de los paratextos ha ganado tal importancia en la traductología porque cumplen con el objetivo de explorar los contextos sociales y culturales que producen y reciben las traducciones. De modo que, los prefacios, postfacios, títulos, ilustraciones, dedicatorias que acompañan el texto y que tienen como fin mediar entre texto y lector, así como servir de dispositivo para presentar el texto, se convierten en fuentes primarias para ampliar la comprensión de los textos. De igual manera, los elementos paratextuales permiten identificar el estatus de la traducción, es decir, posibilita el reconocimiento e identificación de un texto como traducción. Como lo afirma Gürçağlar, los componentes paratextuales también pueden prestar una gran ayuda a la hora de identificar la recepción de las traducciones.

En vista de que los paratextos dan información tanto sobre la traducción en sí como de su recepción, Pym (1998) y Lépinette (1997) proponen tomar como objeto de investigación los textos propios del traductor como comentarios y prefacios (peritextos) y los producidos por los receptores inmediatos o diferidos de la traducción (epitextos). En esta investigación nos servimos entonces de material propiamente paratextual. A este material paratextual anexamos un material que aquí denominamos extratextual y que consiste en textos externos a las traducciones pero que se publicaron igualmente en *LEN* con el fin de utilizarlos como fuentes

⁵⁶Es pertinente anotar que para Genette la traducción misma es una forma paratextual, cuya explicación no aborda en su obra “a falta de una investigación que [...] exigiría tanto trabajo como el conjunto tratado”(Genette, 2001, p. 349).

primarias para establecer lazos entre el contexto social, político, cultura y las traducciones. En los capítulos 7 y 8 se proveerá más detalles sobre este material paratextual y extratextual.

3.4.4. Etapas de investigación

Esta investigación consta de dos etapas que se explican a continuación:

3.3.4.1. Primera etapa

La primera etapa consiste en la recopilación y clasificación detallada de las traducciones que se publicaron en el periódico *LEN*. Esta información constituye el corpus principal de esta investigación. Para ello se revisa cada uno de los 309 números del periódico con el fin de explorar y describir el contenido temático general del mismo y determinar el lugar de la traducción en este. Esta manera de recolectar los datos para construir el corpus principal busca realizar una relación entre las producciones escritas originalmente por los colaboradores del periódico y las traducciones publicadas en el mismo. Los detalles de los criterios y categorías de clasificación de la información, así como las herramientas empleadas se exponen en el capítulo 7.

La información se consigna en una base de datos. Se aplican los principios planteados por Lépinette (1997) y Pym (1998) con respecto a la recolección de información sobre las traducciones y el levantamiento de corpus con esta información. Se responden concretamente las preguntas: ¿qué temas y autores se tradujeron? ¿quiénes fueron los traductores? ¿cómo es presentada la traducción? ¿cuáles fueron las fuentes? y ¿cuáles fueron las lenguas de las que más se tradujo?

De igual manera en esta primera etapa, se busca indagar en el rol asignado desde lo institucional a la traducción y a los traductores a partir de la selección de material paratextual y extratextual, descritos en la sección anterior.

3.3.4.2. Segunda etapa

La segunda etapa de la investigación tiene como objetivo, en primer lugar, indagar en las motivaciones e intereses posibles de los radicales por la traducción de ciertos temas y autores, así como en la identificación de los factores sociales y valores culturales que

facilitaron la recepción de las traducciones. Y, en segundo lugar, identificar si las estrategias empleadas por los traductores ilustraban la ideología de los radicales.

Para realizar lo propuesto se establecieron dos subcorpus. El primero consiste en la selección de 49 traducciones⁵⁷ de carácter pedagógico a la que se le aplica un análisis cualitativo con el fin de contrastar los contenidos de estas con las posiciones políticas y educativas de los radicales. Dichas posiciones políticas y educativas se recopila a partir del análisis de material extratextual como el *Decreto Orgánico*, máximo exponente de la ideología radical en materia educativa, así como de un grupo de textos entre editoriales, artículos críticos, informes de los directores de instrucción pública y manuales escolares publicados en el periódico y que igualmente son el reflejo del pensamiento político y educativo radical. En el capítulo 8 se proveen más detalles acerca de las categorías empleadas y la manera en que se lleva a cabo tal análisis.

El segundo subcorpus se construye con propósitos comparativos. Se selecciona dos obras de significativo impacto y se realiza una selección de estrategias representativas empleadas por los traductores para ilustrar si en dichas decisiones se refleja los intereses e ideología del grupo hegemónico, al igual que el sistema de valores de la cultura receptora. Conviene señalar que, como se mencionó anteriormente (sección 3.4.2.), el elemento contrastivo en esta investigación está en un segundo plano dada la cantidad de traducciones encontradas, por ello no se realiza una comparación exhaustiva.

Con esta segunda etapa se busca complementar las preguntas propuestas en la primera. Así se pretende responder preguntas como: ¿qué relación existe entre el campo y discurso educativo de la época y la traducción? ¿qué ideas y tendencias educativas fueron más populares y por qué? ¿qué efectos produjeron las traducciones en la cultura receptora? ¿qué circunstancias particulares favorecieron la transmisión de información? ¿qué estrategias textuales y extratextuales relacionadas con la traducción se emplearon para la difusión del ideario educativo? ¿qué aspectos relacionados con las transferencias culturales se destacan como estrategias de importación? y, en último lugar, ¿por qué ocurren las traducciones, qué

⁵⁷ Ver anexo 1. Obras de carácter pedagógico publicadas en *LEN*.

papel ejercieron, qué funciones cumplieron y cómo se representan de acuerdo a los poderes e intereses del grupo hegemónico?

Finalmente, con respecto a las fuentes y herramientas para la recolección de datos, conviene observar que entre las fuentes primarias se tiene como material principal las traducciones, pero igualmente documentos de la misma época de las traducciones y que aparecen en el mismo periódico y que se considera como material paratextual y extratextual de gran importancia para el ejercicio de contextualización. Para establecer las fuentes secundarias se realiza una búsqueda bibliográfica tanto del contexto social y político de los radicales, como de la historia de las prácticas pedagógicas, en principio en Colombia y luego en el contexto internacional durante el siglo XIX. En relación a las herramientas para la recolección de datos se utilizan, en primer lugar, protocolos de análisis de la bibliografía secundaria para obtener información que permitiría crear un perfil ideológico de los liberales radicales. Después, se elaboran tablas con criterios y categorías que permiten la clasificación de la información primaria paratextual y extratextual. También se presentan tablas para organizar tanto los contenidos de las traducciones como las estrategias traductivas más significativas. La herramienta principal consiste en una base de datos donde se consigna la información sobre las traducciones.

En este capítulo realizamos un panorama general por distintas propuestas metodológicas en historia de la traducción con el fin de delimitar los intereses metodológicos de esta investigación. De manera general podemos concluir que la investigación en historia de la traducción considera esta actividad como propia de las diversas dinámicas de las sociedades. Visibilizarlas, analizar el poder que ejercen en la cultura y la forma en que logran la transformación de esta, es una de las labores centrales del investigador en este área del campo humanístico. Tal tarea ha evolucionado en sus intereses y hoy día vemos métodos que se enfocan en espacios geográficos no europeos, en eventos que hacen parte de la microhistoria de las sociedades, y géneros y formatos alternativos como la historia de las ciencias y la publicación de traducciones en la prensa. El estudio exclusivo de las traducciones debe dar paso al estudio de agentes e instituciones y de textos y discursos paralelos a las traducciones.

PARTE II-LOS RADICALES Y EL IDEAL DE UNA NACIÓN EDUCADA

4. CONFIGURACIÓN IDEOLÓGICA DE LOS LIBERALES RADICALES

El contexto político y social que se estudia aquí corresponde a los finales del siglo XIX colombiano, cuando un grupo político conocido como los radicales liberales llega al poder en un ambiente afectado por las tensiones políticas propias de la construcción nacional decimonónica que impactaron los países latinoamericanos.

El objetivo de este capítulo es presentar las características más destacadas de los liberales radicales, que dieron forma a su ideología. Se describirán y analizarán los elementos políticos que marcaron su surgimiento en el país, sus ideas políticas, sociales, económicas y morales, además del perfil de sus principales representantes.

Primero se aportarán detalles generales del ambiente político, económico y social del siglo XIX colombiano y cómo entraron las ideas liberales al país. Luego, se esbozarán los parámetros políticos modernos en los que se inscribían los radicales. Seguidamente, se describirán los rasgos generales que distinguieron a este grupo: quiénes eran, en qué condiciones sociopolíticas surgieron y cuáles eran sus valores e ideas con relación a la construcción de la nación. Particularmente se señalará la importancia que tuvo la conformación de la Convención de Rionegro y las ideas federalistas en la visibilidad y acción de este grupo. Finalmente se terminará con un estudio de tres ideas que fueron de significativa trascendencia en el discurso de este grupo: la noción de ‘progreso’, de ‘erradicación de la violencia y consecución de la paz’ y ‘el desarrollo de una moralidad’. En su ideario político, educativo y social estas ideas resuenan constantemente y marcaron las decisiones que tomaron, de hecho, en estos tres rasgos discursivos reside la propensión de los liberales a inspirarse de las experiencias extranjeras y en consecuencia a traducirlas y difundirla en el país.

4.1. Incursión de las ideas liberales en Colombia

El siglo XIX colombiano se caracterizó por ser un período lleno de cambios, situación típica de un Estado que busca constituirse y estabilizarse políticamente. En esta época se efectúan grandes procesos como la consolidación de la nación y todo lo que ello implica, es decir, levantar los cimientos de las instituciones políticas, sociales y económicas que asegurarán el orden y la estabilidad como nación; también es el momento en que las ideologías liberales y conservadoras hacen su aparición clara en la escena del poder para legitimar los valores con los cuales los ciudadanos se identificarán y así aportarán a esa construcción de la nación.

Después del período colonial español y las guerras de independencia que lo siguieron, lo que hoy se conoce como Colombia comienza su proceso de estructuración política y social. En el recorrido que hace Álvaro Tirado (1989) por la historia decimonónica colombiana, se observa que Colombia fue un país sumamente inestable: se expidieron alrededor de unas seis constituciones desde 1832 hasta 1886 (la de este año es la que se asocia con la consolidación de la nación como se conoce actualmente); cambió de nombre en varias ocasiones, desde la Gran Colombia, pasando por República de la Nueva Granada y Estados Unidos de Colombia, hasta llegar al de República de Colombia. Las guerras internas eran continuas, al menos ocho guerras civiles y otras tantas guerras locales muestran la gran fragmentación regional que vivía el país y el pulso entre intereses del centro y las provincias por alcanzar el poder. La difícil transición de la Colonia a Estado republicano condiciona esta fragmentación. Muchos sectores sociales y políticos se niegan a dejar su estado de confort y aspiran a seguir conservando las prebendas de la clase privilegiada; en contraste, las nuevas clases que van emergiendo se sienten menos favorecidas.

Así pues, la primera mitad del siglo se caracteriza por un dominio de la élite criolla, antes detentado por la Corona, así como por la permanencia de varios modelos coloniales, tales como el monopolio sobre la tierra y los derechos comerciales. De igual manera, aunque existían algunos derechos civiles, estos se veían seriamente restringidos, por circunstancias como la esclavitud, también se hacían evidentes las marcadas diferencias sociales en la estructura social y política. Al respecto afirma Tirado “la organización estatal estaba

jerarquizada como expresión de la estructura social” (Tirado, 1989, p. 159). Por añadidura, en este contexto, la Iglesia se encargaba de todo lo relacionado con la educación moral e intelectual del pueblo. Por lo anterior, Colombia en aquella época se percibe como un país en desventaja con respecto a otras naciones (Mejía, 2007).

A mediados del siglo XIX y con el surgimiento de los dos partidos políticos más importantes que ha tenido el país, el liberal y el conservador, la configuración de la nación tiene como marco un entorno en el que dos ideologías opuestas se disputan la lucha por el poder. Por un lado, los conservadores buscan mantener el *statu quo* (Tirado, 1989), al ser beneficiarios de un gran poder político, social y económico, los conservadores poseen suficientes razones para mantener una organización político-administrativa que proteja sus intereses y evitar así los cambios que los obligarían a abandonar su situación privilegiada. Por otra parte, con el surgimiento del Partido Liberal, un pensamiento renovador e impregnado con aires de cambio se impone tanto en la élite como en las nuevas clases emergentes colombianas bajo la influencia de las ideas liberales inglesas y el romanticismo francés. Los liberales desempeñaron un papel significativo en el establecimiento de un orden político y social menos jerarquizado durante esta época, hecho que les permitió conservar el poder en gran medida durante toda la segunda mitad del siglo XIX (Bushnell, 2008; Mejía, 2007; Palacios & Safford, 2002; Tirado, 1989).

Mejía (2007) afirma que la vertiente del partido liberal conocida como los radicales, en particular, se alimentó de las ideas que llegaban de Europa, que se caracterizaban por mezclar lo romántico con lo social, por valorar la justicia y la igualdad como solución ante la pobre estructuración social y el incipiente desarrollo económico. A diferencia, los conservadores veían la sociedad como naturalmente jerarquizada. De esta manera, el grupo político liberal radical se mostró receptivo a las influencias extranjeras como una manera de renovar sus propios sistemas: “El liberalismo a lo largo del siglo XIX concedió siempre mucha importancia a las doctrinas externas y cuando estableció conformidad entre ellas y sus postulados procedió a incorporar esos conceptos” (p. 34). En este contexto, la traducción será determinante para que tengan lugar esos procesos de incorporación de ideas nuevas.

En este sentido, Jaime Jaramillo (1974) ha señalado la influencia inglesa y francesa en la reforma de las bases ideológicas del partido liberal colombiano, marcado por la tradición española:

(...) ya a partir de 1820 el torrente de nuevos elementos espirituales, ajenos a la tradición española, es de tal magnitud, que la crítica a la herencia hispánica se convierte casi en un afán de ruptura completa y de transformación del tipo nacional hasta en sus elementos originarios (p. 74).

No se debe tampoco menospreciar la influencia que alcanzó Estados Unidos; particularmente la lucha independentista que se dio allí y el posterior establecimiento de un Estado republicano tuvieron un efecto en los líderes de Hispanoamérica, quienes se interesaron por viajar al país del norte a estudiar su sistema político, educativo y cultural e incluso se lanzaron a la tarea de traducir al español su constitución (Orjuela, 1980).

Así pues, la generación de gobernantes de mediados de siglo, encargados de la reorientación del país hacia una ‘república moderna’ se educaron en unas concepciones mucho más abiertas y en las que la influencia de Inglaterra, Francia y Estados Unidos fue fundamental. La posibilidad de viajar a estos países les permitió de igual manera comparar y crearse un espíritu crítico frente a las necesidades del país para lograr un progreso político, social y económico.

Entre las ideas inglesas que entraron al país resalta el utilitarismo benthamista y, por el lado francés, fue de notable impacto el conjunto de doctrinas fruto de la revolución francesa. Autores como Bastiat, Lamartine y Hugo, entre muchos otros, inspiraron e impactaron de maneras muy diversas al grupo de intelectuales colombianos que forjaba un destino para el territorio (Jaramillo, 1974; Mejía, 2007). En consecuencia, las ideas liberales fueron una tabla de salvación ante el inconformismo que sufría la generación post independentista hacia la tradición española, pues se planteaban como una solución adecuada para conseguir la modernización del estado para dejar atrás modelos anacrónicos que no se ajustaban a las necesidades económicas, políticas y sociales que se manifestaban a nivel mundial.

Tirado (1989) citando *Las ideas liberales en Colombia* de Gerardo Molina, presenta un resumen claro del ideario liberal. A mediados de siglo, los liberales propendían por la abolición de la esclavitud, de los monopolios de la tierra y el comercio, del diezmo, el ejército

y la pena de muerte. Asimismo, este grupo político impulsaba la libertad absoluta de imprenta, de religión, de enseñanza, de industria y comercio y el sufragio universal directo. Los liberales se proponían disminuir la autoridad de la Iglesia sobre el Estado y la educación, hecho que desembocó en la expulsión de los jesuitas del territorio nacional en 1850; de igual manera creían que el Estado central debía delegar algunas de sus funciones a la provincia, lo que implicaba una nueva división política y administrativa de tipo federal. Para los liberales, era evidente que el país vivía una realineación y ello requería una serie de cambios en todas las estructuras centrales de la joven nación. Además, los liberales consideraban que las condiciones económicas estaban dadas para abrir las fronteras económicas del país. En efecto, este enfrentaba por primera vez, luego de la independencia, una bonanza económica como consecuencia de la producción tabacalera, lo que aseguraba una apertura hacia los mercados externos y generaba entre los comerciantes un panorama provechoso para expandir la economía (Palacios & Safford, 2002). Sin embargo, el mismo Tirado (1989) deja claro que en Colombia esa lucha por la ‘libertad’ y la ‘igualdad’ se dio solo en el papel, pues algunos actores de la vida política nunca se vieron representados políticamente y la lucha de los liberales se siguió dando desde la desigualdad de clases:

En general, la prédica igualitaria de los ideólogos del siglo XIX, encubierta en el concepto de Pueblo, se refirió a los ciudadanos ilustrados y con bienes de fortuna, a los iguales entre iguales, pues dentro de la concepción racista que forma el pensamiento de casi todos los escritores y políticos del siglo XIX, las masas de indígenas, de negros y mestizos, fue tratada como inferior, abyecta y degradada, apta para ser manejada pero incapaz de decidir por su propio destino (p. 161).

Hecha esta necesaria aclaración que ilustra el gran conflicto que fue la lucha de clases en la política colombiana decimonónica, se puede afirmar que la consolidación de la nación durante la segunda mitad del siglo XIX pasa por el filtro de dos ideologías dominantes que buscan controlar el Estado y son las clases privilegiadas las que llegan al poder por una u otra vía política. En la consolidación de la nación, los liberales alcanzaron un importante protagonismo al llegar al poder a mediados del siglo. En esta lucha por el dominio político, no se puede olvidar que igualmente hay otros sectores presentes: la Iglesia Católica y los militares, dos fuerzas que igualmente ejercían una fuerte influencia (Rausch, 1993). La intervención de la Iglesia es particularmente interesante para esta investigación que centra su

objeto en los radicales liberales, pues varias de las propuestas políticas, sociales y educativas de este grupo político se vieron truncadas por la importante presión que esta institución ejercía sobre el pueblo y sobre la clase política conservadora. Fueron justamente los conservadores, aliados claves de la Iglesia, los que aprovecharon esta inconformidad de la institución eclesiástica y del pueblo con las ideas de los radicales para unir fuerzas con esta y contrarrestar el poder que ejerció el pensamiento liberal radical en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX.

4.2. Los liberales radicales y la concepción moderna de Estado

El grupo de liberales conocido como radicales fue un grupo de políticos e intelectuales (escritores y periodistas), que influenciados por las ideas liberales que impactaron fuertemente a mediados de siglo XIX el pensamiento colombiano, se propusieron llevar a cabo un cambio profundo en la estructuras políticas, económicas, administrativas y culturales del país.

De manera general, Jorge Orlando Melo (1989) caracteriza al radical liberal como un hombre de origen provincial, formado como abogado en la época en que las ideas utilitaristas inglesas impactaron fuertemente los programas en las primeras universidades colombianas y en la que la idea de ‘progreso’ se consolidaba como el norte fundamental para la construcción de la nación. Los integrantes de esta colectividad se dedicaron en particular “al mundo de la política y la ideología. Cuando no ocupaban un cargo público, un ministerio o la presidencia, la enseñanza y el periodismo eran sus actividades preferidas” (Melo, 1989, p. 25). En esta descripción del historiador colombiano, se observa el marcado gusto de los radicales por impactar el medio de la política, el periodismo y la educación. Tres áreas que les permitieron dar una difusión amplia de sus ideas y en las que obtuvieron una fuerte y diversa presencia.

Conviene señalar que los liberales radicales fueron también el símbolo de una división al interior del Partido Liberal. En la definición identitaria del Partido Liberal a principios del siglo XIX, se encuentra por un lado los Gólgotas y por el otro los Draconianos. Los liberales identificados como Gólgotas⁵⁸, eran partidarios del libre cambio y las políticas del *laissez*

⁵⁸ “[...] estos liberales fueron denominados ‘gólgotas’, por la apasionada evocación oratoria que uno de ellos hiciera de Jesucristo, Mártir del Gólgota. Inicialmente, el mote se usó de manera satírica, pero en realidad cobijaba al grupo dominante dentro del liberalismo e involucraba a altos funcionarios del gobierno, destacados

faire, comerciantes en su mayoría; por otra parte los Draconianos eran de un sector más popular, casi siempre artesanos partidarios del proteccionismo económico (Melo, 1989; Palacios & Safford, 2002; Tirado, 1989)⁵⁹. Los radicales liberales se originan en el primer grupo, ya que sus ideas coincidían más con un liberalismo de corte moderno en lo económico (muchos eran comerciantes o terratenientes), además de representar la élite letrada pudiente.

Una de las concepciones fundamentales alrededor de la cual se unían los liberales radicales era la idea de frenar el poder y la influencia del General Tomás Cipriano de Mosquera⁶⁰, quien, como lo afirma Myriam Jimeno (2006), se había convertido en jefe político de la nación al vencer en el levantamiento que dirigiera en contra del gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez. Se ha llegado incluso a hablar del ‘temor’ que sentían los liberales radicales frente a los ímpetus dictatoriales de Mosquera (Palacios & Safford, 2002). Se diría, pues, que un radical se definía por su oposición a Mosquera (y a los absolutismos políticos en general) y por su apoyo a las políticas económicas de libre cambio. Por ello, la Confederación de Rionegro (a la cual se hará referencia más adelante), posterior a la victoria de Mosquera sobre Ospina, tendrá gran protagonismo para los radicales, pues en esa

publicistas y muchos miembros del Congreso. Sus portavoces típicos eran civiles de buena educación y de nivel social más elevado que la mayoría de sus oponentes dentro del mismo partido” (Bushnell, 2008, pp. 166-167).

⁵⁹ En palabras de Gilberto Loaiza (2011) el grupo conocido como artesanado se define como: “La denominación pueblo artesano es, por tanto, una designación aproximada de los sectores populares que participaron activamente en la política republicana; sectores populares que constituían un universo social y étnico abigarrado. Puede ser más exacto hablar de una cultura política popular compartida, con todas sus variantes y desigualdades, por el artesanado urbano, por los pequeños propietarios en el campo, por los ex-esclavos, por los grupos indígenas” (p. 6). Al extremo de las élites liberales y las conservadoras estaba esta “masa” que se hizo su propia representación de la situación republicana manifestada por aquellos dos grupos hegemónicos y que además se agrupó en sus maneras particulares: cafés, gallerías, tiendas, etc., y que sin lugar a dudas también tuvieron su participación en la escena pública.

⁶⁰ Tomas Cipriano de Mosquera (1798-1878) puede considerarse como una de las figuras centrales de la historia colombiana decimonónica. Fue presidente en cuatro ocasiones. Originario de la región del Cauca, su carácter y temperamento lo hicieron famoso en la política nacional, pues fue un político y un General aguerrido; líder en la consolidación de las bases de la nación en la época, llegó a utilizar la violencia para gobernar. Palacios y Safford (2002) afirman: “[...] Mosquera consideraba que la contienda, aparentemente también las ejecuciones, eran suceso gloriosos. En una carta fechada en 1841, en la que daba cuenta de las ejecuciones más notables, escribió [Mosquera]: ‘La República ha tomado una actitud hermosa, y aunque estamos empobrecidos, hay ya mucha fuerza moral [...] Una guerra interior militariza la Nación y la prepara para grandes hechos’” (p.369). Considerado como un liberal moderado, la posición política del General Mosquera fue contradictoria pues llegó a la presidencia como conservador y luego hizo parte del bando de los liberales, desde donde implementó varias medidas contra la iglesia católica con el fin de disminuir su influencia política y económica. Bajo su mando, la naciente República se abrió a los mercados internacionales y por extensión a las influencias extranjeras; de igual manera, se dio un progreso económico moderado.

reunión se evidencia claramente la división al interior del partido liberal y emergen con fuerza los radicales liberales y sus propuestas de cambio.

Para completar esta caracterización general de los liberales radicales, se puede afirmar que estos hacían gala de un pensamiento ilustrado y poseían la fuerte convicción que su deber era frenar la violencia que vivía el país. Este grupo de intelectuales arrastraba consigo el lastre de ser hijos de las guerras, no solo de independencia, sino de las guerras internas posteriores, lo que les generó un profundo rechazo por cualquier manifestación violenta, ya que estas eran las causantes de la desestabilización nacional y, por ende, las que impedían el verdadero progreso. Además, este grupo político tenía una marcada predilección por la razón como instrumento que se opone a la fuerza, ideas que se pueden considerar de corte ‘moderno’⁶¹ (González, 2006; Gutiérrez, 2000). Finalmente, tenían como principios fundamentales la formación del ciudadano bajo los principios de la razón y no de la religión; la separación de la iglesia y el Estado; el respeto de los derechos individuales; y la defensa del poder central limitado (González, 2006). Estos intelectuales se veían a sí mismos como una especie de grupo ‘ilustrado’ que creía que podía cambiar al país a través de las ideas racionales que se ‘importaban’ de Europa o Estados Unidos, donde se construían ‘naciones civilizadas’ y modernas. Jimeno (2006) afirma al respecto:

[...] la ideología radical puede verse como la expresión de un sector que surge hacia mediados del siglo XIX, conformado por jóvenes de capas medias [...] el ideario liberal fue un vehículo propicio para la expresión de un sector específico de la sociedad poscolonial en la lucha por la construcción de la identidad nacional [...] este grupo no se limitaba a calcar o distorsionar ideas acuñadas en otros contextos sino que eran asimiladas y actualizadas según sus propios referentes culturales y de acuerdo con sus intereses como clase emergente (pp. 169-170).

No es entonces errado afirmar que en ese ‘calco’ que se hacían de las ideas venidas de otros contextos, la traducción jugó un papel preponderante para validar y ‘legitimar’ de manera racional esas concepciones que pretendían cambiar el panorama educativo, social y cultural del país.

⁶¹ “El liberalismo decimonónico fue el sucesor del iluminismo del siglo anterior, y se constituyó en la ideología política que lideró durante el siglo XIX el proceso de transformación de las sociedades hispanoamericanas hacia la modernidad” (Gutiérrez Cely, 2000).

Así pues, este grupo político se encuentra a mediados de siglo XIX frente a un país que necesita implementar unos cambios inmediatos en materia económica, administrativa y educativa. Jaime Jaramillo (2005) señala que, en este contexto, eran tres las tareas que se presentaban a quienes pretendían regir los destinos de la joven nación: la organización del Estado como un Estado republicano y democrático, la promoción del desarrollo económico del país para plasmar un modelo económico que permitiera salir de la pobreza y entrar en la ‘civilización’ y la creación de un sistema educativo competitivo que satisficiera las exigencias y necesidades del país y que promoviera el avance cultural, científico y tecnológico del que disfrutaba el mundo moderno. Y es justamente en este último aspecto, la implementación de una reforma total en la educación, en el que los radicales pondrán todo su empeño y por lo que serán más recordados. En el capítulo 5 se profundizará en estos detalles con el estudio de la Reforma Educativa radical.

Es conveniente, entonces, conocer algunos de los gestores y agentes de este gran ‘proyecto cultural’ como lo llama el historiador Jorge Enrique González (2005).

4.3. El Olimpo Radical

¿Quiénes componían, entonces, el grupo conocido como los liberales radicales? A la cabeza de este grupo se encuentra uno de los pioneros del pensamiento liberal en Colombia, Ezequiel Rojas, fundador del Partido Liberal en 1848. Este importante ideólogo siempre estuvo en contra de las políticas autoritarias y fue un gran admirador de las ideas utilitaristas de Jeremy Bentham y de Destutt de Tracy. De hecho, se dedicó a dar a conocer en sus escritos la filosofía de estos pensadores en el contexto colombiano, como una manera de despojarse de la tradición hispánica y remover los cimientos teóricos en los que se estaba construyendo el país en aquel entonces (Quintana, 2006). Dichas ideas utilitaristas, junto con las románticas y revolucionarias francesas y las federalistas norteamericanas, como se ha mencionado, inspiraron fuertemente el ideario radical (Gutierrez, 2000; Jaramillo, 2005; Jimeno, 2006; Mejía, 2007). De este modo, desde 1850 aproximadamente se empieza a gestar los nuevos paradigmas que influenciarían más tarde a estos políticos. En este contexto, la traducción desempeñó un papel decisivo, particularmente en la introducción y posterior discusión de estas

nociones positivistas que empezaron a penetrar a principios de siglo, particularmente en el caso de Destutt de Tracy, traducido por Enrique Camacho en 1871⁶².

En este proyecto radical liberal participó un grupo de intelectuales y estadistas que lideraban los proyectos de manera conjunta. Entre ellos, presidentes que durante esta época se destacaron como líderes en la creación y aplicación de leyes para consolidar el sistema educativo, pero también intelectuales que se consideran los primeros ‘pedagogos’ (Báez, 2004) modernos colombianos o por lo menos agentes de este cambio educativo, por su dinamismo en las diversas actividades que desempeñaron (maestros, directores de escuelas, administradores, autores de reglamentos y de manuales escolares y, en general, estudiosos de la educación), favoreciendo así “la educación y la ilustración de las masas populares” (p. 162).

Uno de los presidentes que propició el avance de las ideas radicales fue Eustorgio Salgar (1831-1885) quien durante su presidencia entre 1870 y 1872 implementó la Reforma Educativa a través del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria*⁶³, documento central de la reforma y del cual se hablará de manera detallada en posteriores capítulos. El discurso de Salgar se caracterizaba por un énfasis en la tolerancia y la conciliación, así como por un interés por establecer una relación entre la educación y la formación de buenos ciudadanos (Báez, 2004; Mejía, 2007). Fue durante su presidencia cuando una misión pedagógica alemana llegó a Colombia a crear y dirigir las Escuelas Normales, implementando las ideas del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), más conocido en el mundo hispanoparlante como Enrique Pestalozzi. Sus principales ideas pedagógicas se expondrán en el capítulo 5. Igualmente, fue durante su período cuando se publicó por primera vez el periódico *LEN* y se facilitó la estadía de diversos funcionarios en Estados Unidos y Europa, quienes se comprometieron fuertemente con la causa educativa a través del envío al país de completos informes sobre la educación en sus respectivos países y de material

⁶² “Lógica. Discurso preliminar del conde Destutt de Tracy traducido por el doctor Enrique Camacho. Precedido de una carta del doctor José María Rojas Garrido, y seguido de un cuadro de definiciones y de contestaciones a los argumentos principales presentados contra la doctrina desarrollada en la “Filosofía de la moral” escritos por el doctor Ezequiel Rojas. Bogotá, Foción Mantilla, editor, 1871, 136p.”. Referencia tomada de la recopilación bibliográfica realizada por Giraldo Jaramillo (1963). En esta misma recopilación bibliográfica se encuentra igualmente reseñada la traducción realizada en 1884 por Manuel María Madiedo de la obra de Comte y Laffitte “La filosofía positiva. Publicado por el Dr. Robinet” y el “Compendio de la gramática general y de la lógica” de Destutt de Tracy publicado en 1832.

⁶³ De ahora en adelante simplemente *Decreto Orgánico*.

pedagógico para utilizar en las nacientes escuelas. También es reconocida la labor desempeñada por Manuel Murillo Toro (1816-180) entre 1872 y 1874. Conocido por su tacto y su emprendimiento, Murillo Toro restableció las relaciones entre la Iglesia y el Estado, bastante deterioradas por Mosquera. Fue un líder político y tenía entre sus grandes preocupaciones la inequitativa distribución de las tierras en el país, la que a su vez generaba problemas de desigualdad social (Palacios & Safford, 2002).

Resalta en particular el trabajo que desempeñó Santiago Pérez (1830-1900), símbolo central del radicalismo liberal en Colombia y líder fundamental en la concepción y desarrollo de la Reforma Educativa radical. Durante su presidencia entre 1874 y 1876 realizó varias obras de infraestructura importantes como el desarrollo del transporte férreo y la implementación de nuevas tecnologías de comunicación como lo fue el telégrafo en su época. De igual manera, este intelectual impulsó el mejoramiento de los estudios técnicos con la organización y puesta en marcha de la Escuela de Artes y Oficios y apoyó constantemente la educación de la mujer y el cuerpo militar (Mejía, 2007). Apasionado por la enseñanza, escribió manuales de uso pedagógico. Pérez siempre se interesó por los temas educativos y de civismo, así como por el desarrollo cultural del país. Además el político e intelectual conoció la Reforma Educativa desde sus orígenes, antes de llegar a la presidencia, desempeñó varios cargos públicos importantes dentro de la reforma. Entre ellos, diplomático en Estados Unidos, donde Pérez se dedicó a estudiar y a enviar completos informes del sistema educativo de ese país, igualmente adquirió diverso material educativo para que fuera utilizado en las escuelas de Colombia.

Otro presidente radical de la época fue Aquileo Parra (1825-1900). En su función presidencial debió encarar la Guerra Civil de 1876, llamada ‘de las escuelas’, producto del inconformismo de las élites conservadores y de la Iglesia frente al carácter laico del sistema educativo impuesto por los radicales. Durante su período, 1876-1878, la Reforma Educativa sufrió un relativo revés, ya que mucho del presupuesto se tuvo que destinar a solventar los gastos del conflicto bélico y muchas escuelas se vieron obligadas a cerrar. Sin embargo, su deseo de seguir con el proyecto educativo no se vio afectado, de hecho endureció las medidas contra la Iglesia para poder continuar con la ejecución de esta propuesta educativa. Dichas medidas fueron suavizadas por su sucesor, Julián Trujillo (1828-1883), quien durante el

período de 1878-1880 calmó la situación al permitir que se impartiera una enseñanza religiosa en las escuelas. Trujillo escribió algunos textos relacionados con pedagogía (Báez, 2004).

Entre los intelectuales, escritores, traductores y, ante todo, sobresalientes impulsores de la pedagogía durante el período radical, se puede mencionar a personalidades como Enrique Cortés (1838-1912). A este gran intelectual se lo recuerda como uno de los funcionarios más activos durante la reforma radical. Como Director de la Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca⁶⁴, participó en la creación de la primera Escuela Normal y también fue Director General de la Instrucción Pública (Rausch, 1993). Nacido en Boyacá, Cortés desempeñó cargos públicos fuera de Colombia, en Londres y Washington respectivamente; además, el funcionario fue reconocido por su insigne participación en la promoción de la educación popular y laica. En el periódico *LEN* publicó varios artículos e informes en los cuales se percibe su ferviente interés por hacer de la educación un derecho de toda la sociedad. Varios de sus artículos apoyarán el análisis de las traducciones en este trabajo como se observará en los capítulos 7 y 8. Finalmente, reseñemos que Cortés se interesó por los temas económicos y científicos, como buen comerciante que era, estos temas le parecían de esencial conocimiento para el desarrollo del país.

Por su parte, César C. Guzmán fue Secretario de la Dirección General de Instrucción Pública durante varios años y laboró como diplomático en Francia y Londres. Nacido en Guaduas, Cundinamarca, en 1840, Guzmán fue miembro activo en la fundación y dirección del periódico *LEN*. Igualmente se destacó por su gran producción de manuales escolares (Rausch, 1993). Su obra traductiva, que incluye una decena de títulos, fue muy amplia y abarcó varias áreas de conocimiento: filosofía, matemáticas, geografía, economía y literatura, entre otras. En el capítulo 7 se proporcionará más detalles sobre la obra y vida de Guzmán.

Uno de los grandes nombres dentro del movimiento ‘instruccionista’ durante la época radical fue Manuel María Mallarino (1808-1872). Si bien este político era de tendencia conservadora, ilustra el espíritu tolerante de los radicales frente a las diversas posiciones políticas, además se destacaba por asumir actitudes pacifistas y conciliadoras. Como

⁶⁴ Cuando se creó la Dirección General de Instrucción Pública, se designó que cada Estado (nueve Estados en total) tendría igualmente una oficina de Instrucción Pública. Esto corresponde a esa racionalidad jurídica y administrativa que caracterizó al radicalismo colombiano y que impactó todas sus esferas administrativas (González, 2005). En el próximo capítulo se aportan más detalles al respecto.

presidente de Colombia de 1855 a 1857 y bajo un régimen conservador, Mallarino llevó a cabo diversas reformas con el fin de motivar la edificación de instituciones educativas. Por ello no dudó en unirse a la causa educativa creada por los radicales y fue el primer Director General de Instrucción Pública en 1870 (Rausch, 1993). Como Director, cumplió una labor destacable de desarrollo y fortalecimiento de la reforma en sus primeros años. En este contexto, su trabajo en *LEN* llevó a convertir esta publicación no solo en instrumento que permitiría la difusión en todo el territorio nacional de las ideas pedagógicas propuestas por el gobierno, sino también como herramienta de educación en sí mismo a través de la transmisión de conocimientos. Su hijo participó como traductor en el periódico.

Un papel igualmente activo jugó Eustacio Santamaría en la creación e implementación de la reforma. Cuando Santamaría se desempeñaba como Cónsul en Berlín, se interesó profundamente por la educación en Alemania y fue el encargado de contactar y enviar a los profesores alemanes que se radicaron en Colombia con el fin de fundar y dirigir las Escuelas Normales. Durante el período radical, Santamaría se dedicó a promocionar el sistema educativo prusiano (Rausch, 1993) y es reconocido por escribir un manual influenciado por el sistema pestalociano (Cardona, 2007a), así como por traducir algunas obras de carácter pedagógico del alemán.

Dámaso Zapata (1833-1888) figura igualmente entre los gestores de la Reforma Educativa durante el período radical. Fue uno de los ideólogos de dicha reforma, ya que participó activamente en la redacción del *Decreto Orgánico* que la regulaba (Báez, 2004). Nacido en Bucaramanga, se graduó como abogado en Bogotá en el Colegio San Bartolomé. Junto con su hermano, Felipe, se destacó por su activa participación en la prensa colombiana a través de la creación de periódicos y la publicación de artículos en otros tantos. Dámaso Zapata creó varias escuelas en Cundinamarca e incluso fundó una escuela en Venezuela (Báez, 2004; Rausch, 1993), asimismo realizó una labor significativa como maestro y director de escuela. Como Director de la Instrucción Pública de Cundinamarca, ejecutó diversos proyectos educativos, creó el periódico *La Escuela Primaria*, mejoró las escuelas, en particular el mobiliario, impulsó la creación y el mejoramiento continuo de las Escuelas Normales, fundó un censo escolar y expidió leyes educativas de significativo alcance (Báez,

2004; Rausch, 1993). Zapata dejó una huella considerable en la época radical por su pensamiento reformador:

con la convicción de que el maestro debía ser un verdadero educador de la niñez y de la juventud, para que contribuyeran [los maestros] de manera eficaz en la construcción de una nueva sociedad, Zapata adelantó su tarea con entusiasmo, de manera constante y sistemática (Báez, 2004, p. 165).

Son varios los intelectuales que contribuyeron pues a través de sus diversas actividades a la ejecución del proyecto educativo liberal⁶⁵ y no es suficiente el espacio para profundizar en el total de sus actividades. Se proporcionarán más detalles sobre la vida y obra de algunos de ellos, cuando se estudie la labor de los traductores propiamente dicha. Todos estos apasionados de la educación estaban convencidos de que solo las ideas liberales podían traer el progreso y el desarrollo al país, particularmente la concepción de educación como eje principal en la formación de buenos ciudadanos. También hay que señalar que en el grupo de intelectuales podían existir conservadores más bien moderados pero que creían en la idea de progreso radical liberal.

Es entonces durante la Convención de Rionegro cuando este grupo de políticos impondrá una presencia fuerte y visible que producirá la primera y única constitución ampliamente federal, con una visión liberal moderna como nunca antes se había establecido en el país. En la siguiente sección analizaremos en detalle los alcances de esta asamblea.

⁶⁵ Báez (2004) y Rausch (1993) destacan el papel igualmente importante de presidentes como Sergio Camargo (1832-1907) quien fue clave para restablecer la paz entre la Iglesia y el Estado y abrir las escuelas luego de la guerra de 1876; Rafael Núñez (1825-1894) quien apoyó la causa radical y luego se unió a los conservadores para derrocar a sus antiguos amigos de partido. Sin embargo, Núñez defendió la causa educativa y como embajador en Liverpool aportó destacados informes; Francisco Javier Zaldúa (1821-1882) y José Eusebio Otálora (1828-1884), presidentes que también lucharon por la educación técnica y práctica, ya en un clima político difícil, donde se acentuaban las diferencias entre los liberales y los conservadores. Otros colombianos que formaron parte de este proyecto educativo fueron: José Joaquín Ortiz, Salvador Camacho Roldán, Jil Colunje, Venancio G. Manrique, Martín Lleras, Enrique Álvarez Bonilla, Romualdo Guarín, Nepomuceno Serrano, entre otros. Estos hombres dieron su apoyo a la causa educativa desde sus funciones administrativas como funcionarios, maestros o como traductores, escritores y editores. También se destaca el importante papel de los pedagogos alemanes.

4.4. La Constitución de Rionegro (1863): la carta de navegación

Varios autores coinciden en afirmar que la Constitución de Rionegro se impone como el evento político central en el fortalecimiento del grupo liberal radical (Jaramillo, 1974, 2005; Jimeno, 2006; Kalmanovitz, 2006; Mejía, 2007; Melo, 1989). No solo porque los radicales se consideraban a sí mismos admiradores del sistema de gobierno federal, sino también porque dentro de su ideario, la independencia de las regiones con respecto al gobierno central era determinante para la organización política y para la consecución de la paz pública.

El federalismo se perfiló como una opción política y administrativa a partir de la promulgación de la Constitución de 1853 logró una consolidación clara y en la Constitución de 1863 se profundizó. Esta última ilustra con todo detalle el ideal de las libertades individuales defendidas por los radicales. La influencia de los radicales en el establecimiento de esta Constitución fue central: no solo participaron activamente en la modelación de la misma, sino que además nunca dudaron en aplicarla mientras detentaron el poder (Jaramillo, 2005).

Así pues, la Constitución de 1863 dio nacimiento a los *Estados Unidos de Colombia* compuesto por nueve estados soberanos: Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Santander, Tolima, Antioquia y Panamá. Con esta Constitución se pretendía aplicar de manera estricta el sistema administrativo federal, la libertad de los derechos y garantías individuales, el predominio del poder legislativo sobre el ejecutivo, las políticas anticlericales y la rigidez en la aplicación de la Constitución (Mejía, 2007).

El federalismo, en palabras de Tirado (1989) “fue la manera más adecuada que encontraron las oligarquías regionales para disponer en su beneficio del patrimonio nacional sin entrar en una confrontación general” (p. 164). Efectivamente, el fin de la Constitución de 1863 se resumía en la protección de los intereses de cada región. Para los radicales, la autonomía de los Estados y la reducción de la autoridad ejecutiva en el Congreso era fundamental para mantener las garantías individuales (Palacios & Safford, 2002). Esta Constitución reflejaba el temor que sentía un grupo de liberales, como ya se ha mencionado, del fuerte poder que poseía el caudillo Tomás Cipriano de Mosquera en varias regiones del

país. El caudillo venía de liderar una guerra, que derrumbó el gobierno de Ospina y buscaba imponerse en el poder de manera autoritaria y lograr un control de todas las regiones del país (Mejía, 2007; Melo, 1989; Tirado, 1989).

Al respecto Palacios & Safford (2002) afirman: “Los radicales reconocían que Mosquera, como líder militar de la coalición victoriosa, era la personalidad dominante del momento. Sin embargo, decidieron frenarlo de manera simbólica pero sustantiva, para hacerle ver que no podían trasgredir los límites constitucionales” (p. 426). No hay duda de que muchas de esas ‘maneras simbólicas’ para frenar los bríos dictatoriales están representadas en el uso de la razón como forma privilegiada por los radicales de imponer su visión del mundo; de ahí que todo el aparataje intelectual representado en las ideas educativas importadas, como se verá más adelante, sean centrales en dicha lucha simbólica.

En la discusión que se produjo durante la estructuración y consolidación de la Constitución de 1863 hacían presencia dos bandos. De un lado estaban los que apoyaban al General Mosquera y del otro los adversarios de una posible dictadura. Este fue el caso de los radicales liberales, quienes desplegaron todos sus esfuerzos para equilibrar y controlar los ímpetus dictatoriales de los caudillos regionales, pues en la Constitución se estableció que “los estados no podían declarar la guerra ni intervenir en los asuntos internos de otros y correspondía al gobierno central, y sobre todo a la Corte Suprema de Justicia, dirimir las controversias y desacuerdos entre estados” (Melo, 1989, p. 19). El grupo de liberales radicales se opuso siempre al absolutismo de Mosquera y al poder que podía ejercer a través de la violencia. La Constitución federal representa, como lo han afirmado varios autores, una manera de consolidar la nación desde unos principios racionales, de libertad y autonomía, así como una búsqueda de “mecanismos formales de socialización” (González, 2006) no representados en la Iglesia o la familia, sino en la educación, pues en esta Constitución la defensa de un gobierno laico y la promoción de la educación cumplieron un rol preponderante.

En el marco de esta Constitución federal empieza entonces el grupo de liberales radicales a alcanzar un protagonismo considerable en el escenario político del país. Se inauguran oficialmente en el poder con la llegada a la presidencia de Manuel Murillo Toro en 1864 y empiezan a perder su fuerza en 1876 luego de una fuerte guerra civil desencadenada por la confrontación entre conservadores y liberales por el carácter laico de la educación

(Rausch, 1993), lo que anteriormente se llamó la Guerra de las Escuelas. Una nueva etapa comenzará a partir de la primera presidencia de Rafael Núñez en 1880, cuando los conservadores y una facción del mismo partido liberal se lanzan en una oposición feroz contra los proyectos liberales radicales. Con la llegada de nuevo al poder de Rafael Núñez en 1884, pero esta vez apoyado por los conservadores, empieza a gestarse el movimiento conocido ya en 1886 como la Regeneración y la hegemonía liberal radical llega a su fin.

4.5. Paz y progreso: fórmulas del éxito radical

En esta sección analizaremos tres temas que aparecen constantemente en el discurso radical: la consecución de la paz y erradicación de la violencia, el desarrollo de una moralidad y el progreso económico.

Con respecto a la concepción radical de acabar con la violencia, como se pudo observar anteriormente, en ellos existía un miedo real al ejercicio de la autoridad desmedida representada en una figura dictatorial como la del General Mosquera. De hecho, aparecía recurrentemente en el discurso de los liberales radicales, con absoluto convencimiento, que la violencia representaba uno de los problemas fundamentales del país y que era el impedimento para un verdadero crecimiento social y económico.

Jimeno (2006) estudia la concepción de violencia en el pensamiento de los liberales radicales y analiza la ‘cultura política’ de este grupo, entendida esta como la “concepción sobre la vida política y su relación con ciertas formas de actuación” (p. 168). Con esta visión, la autora amplía el escenario en el que fueron protagonistas los radicales para así acceder a otras significaciones y centrarse en otros aspectos, entre estos, el continuo discurso alrededor del temor a la violencia. Para Santoyo, el aspecto que más se ha resaltado de este grupo hegemónico ha sido la cuestión de las libertades individuales, sin embargo, para la autora, la pelea de los radicales liberales estuvo simbolizada en la lucha contra la autoridad y la violencia: “su oposición a lo que consideraban como la principal herencia política colonial: el ejercicio de la autoridad arbitraria o absoluta” (p. 167). Esta autora considera que hay una significativa tríada alrededor de la cual giraba el discurso de los radicales: “libertad, autoridad y violencia”.

Aquí conviene indicar que tal impacto de este discurso de una ‘no violencia’ se reflejará tanto en los fundamentos de la Reforma Educativa, como en las traducciones que publicaron en *LEN* los radicales liberales. Por una parte, en dicha propuesta educativa, las ideas externas sirvieron como ‘legitimadoras’ de su propia propuesta. Al adoptar un discurso alrededor de la ilustración y la racionalidad, sustentado en autores y propuestas extranjeras, se conduciría a un rechazo por el uso de la fuerza. Un verdadero hombre ilustrado que hace uso de la razón no entiende de fuerzas o fanatismos religiosos para alcanzar el poder. Por otra parte, en las traducciones que aparecieron en *LEN* se observan textos que tratan sobre el fomento de valores y de una moralidad racional que tienen como objetivo educar en la ‘no violencia’. En las estrategias traductivas se observarán apropiaciones conducentes a resaltar precisamente este aspecto de la ‘no violencia’, de ahí la necesidad de comprender a fondo en qué consistió esa propuesta educativa, qué alcance tuvo y qué papel cumplió la traducción.

En este orden de ideas, la educación representaba la herramienta principal para verdaderamente lograr la paz. Esto se hace evidente cuando llega al poder Eustorgio Salgar. Como se mencionó anteriormente y como lo indica Mejía (2007), el discurso de posesión de Salgar estuvo impregnado por una fuerte referencia a la consecución de la paz y a la promoción de la educación como medio para alcanzar la misma:

Es la escuela la que está llamada a echar los cimientos de la república y de una paz permanente, haciendo entrar en el movimiento intelectual y político de las grandes masas laboriosas del país, en que están vinculados los intereses de la prosperidad y del orden y que hoy sufren sin resistencia las recias oscilaciones de los partidos (citado por Mejía, 2007, p. 371).

Empieza entonces a perfilarse una ideología de la mano de una figura que desde un principio consideró que la consecución de la paz, el desarrollo de la instrucción pública, la moralidad y las buenas relaciones con la Iglesia eran fundamentales en la construcción de la nación (Mejía, 2007).

Se puede añadir que una de las iniciativas que lideraron los radicales en su esfuerzo por detener la violencia como elemento que impedía la consolidación y progreso de la Nación fue la de reducir el cuerpo militar y educarlo (Jimeno, 2006; Rausch, 1993), resaltando así la importancia de la educación en todos los ámbitos de la administración y de la vida. Los liberales radicales fueron los primeros en crear escuelas en los cuarteles (Rausch, 1993) y en

mostrar que un ejército educado era garantía de respeto al ciudadano y aseguraba el uso disminuido de la fuerza, incluso realizaron enormes esfuerzos para que *LEN* llegara a la tropa y se leyera y entendiera. El objetivo de educar a la tropa no era otro que mostrar que la educación “haría del soldado un mejor ciudadano” ya que esta “moraliza a los soldados” y los nutre de valores (p. 104).

En esta misma perspectiva, el historiador Jorge Orlando Melo (1989) afirma que durante el período radical hubo una significativa disminución en las disputas por el dominio del poder y una relativa sensación de paz, pues solo estallaron dos guerras civiles, la relacionada con la educación entre 1876 y 1877 y otra en 1885, que llevó finalmente a la pérdida del poder por parte de los liberales radicales. Sin embargo, el historiador señala que si bien en el nivel nacional las confrontaciones disminuyeron, las revueltas locales y regionales seguían constantes.

Sin lugar a dudas, la concepción de defender las garantías y las libertades individuales por parte de los radicales liberales representaba un impulso evidente para eliminar el ejercicio del poder absoluto y el uso de violencia como manera de control político y social: “Los radicales tenían pues, una gran convicción en que si se aplicaban sus principios de federalismo y control de la autoridad, el uso de la violencia desaparecería” (Jimeno, 2006, p. 186). Al estar reducidos los ejércitos, no se declararían la guerra entre los Estados y así se hacía eco del pensamiento ilustrado y se alejaba de la tradición española violenta.

Ahora bien, en lo que respecta a la difusión de un sentimiento de moralidad, este iba asociado al rechazo por la violencia y en ello, de nuevo, la educación constituía una herramienta clave para despertar un sentimiento moral en los niños desde una temprana edad:

La moralidad, de cierta forma, constituía un tema inédito en el lenguaje gubernamental; en efecto, nunca antes un presidente [Salgar], de manera enfática, la había señalado como tarea sustancial del Estado, argumentando que ella era condición necesaria para la realización de los demás fines de la autoridad (Mejía, 2007, pp. 372-373).

Esta idea de la moralidad condensa uno de los debates más importantes que se dio en el siglo XIX en Colombia: impulsar una formación moral desde la educación como responsabilidad exclusiva del Estado, siempre desde la racionalidad y sin intervención de la

Iglesia. Esta podía acompañar el proceso, pero todo el aparataje de estructuración de la educación y la formación moral, así como de los contenidos, era un asunto del Estado.

Y finalmente, con relación a la idea de progreso, la insistencia en las libertades individuales, entre ellas la libertad de mercado, tenía como motivación el desarrollo de un mercado libre y la proyección internacional que traería consigo el progreso y la prosperidad económica. Este desarrollo económico se consideraba una necesidad urgente cuando se advertía el atraso que vivía el país y los altos índices de pobreza. Sin embargo, para los radicales el progreso no solo se reflejaba en las medidas económicas, se necesitaba alcanzar un verdadero desarrollo y progreso científico y tecnológico (Jaramillo, 2005). Nuevamente, la educación debía reflejar esta visión de progreso, pues se necesitaba desarrollar programas modernos que impulsaran el desarrollo económico e industrial del país.

Justamente, cualquier idea de progreso económico comprende el desarrollo comercial e industrial. Los radicales incentivaron la construcción de vías de comunicación como el ferrocarril, el telégrafo, la construcción de escuelas y el desarrollo de la economía, particularmente la agricultura. Como lo afirma Báez (2004):

La naciente burguesía comercial y agrícola luchó por las vías de comunicación porque consideraba que al abaratar los costos de transporte en el país se podía competir con centros de mercadeo en el exterior. Igualmente, se percibe una mayor producción y cambios en el régimen alimenticio de la población. Así, la cuestión de los ferrocarriles era una necesidad que se podía subsanar con empréstitos extranjeros que facilitó traer técnicos ingleses para su construcción (p. 113).

El país empezaba su lento proceso hacia una modernización económica y requería de todo el apoyo de los gobernantes. Así pues, como ya se ha insinuado, este ideario radical marcado por las referencias constantes a la paz, la moral racional y el progreso científico, técnico y económico, conducen inevitablemente a pensar sobre la manera como iban a difundirlas, implementarlas y ejecutarlas: la educación desde una temprana edad era una manera de conseguirlo. De esta manera, el proyecto educativo liberal pensado como una forma de alcanzar el progreso y su relación con las transferencias de conocimiento representadas propiamente en la traducción, se convierten en el centro de esta investigación como se desarrollará más adelante.

Para finalizar esta sección, conviene detenerse en un punto: la relación de los radicales con la Iglesia y las razones de su declive. Es sabido que el período de los radicales fue corto y tuvo sus contradictores, principalmente con los ‘ignorantistas’ (los conservadores y la Iglesia), como los llama Jane Rausch (1993) en oposición a los ‘instruccionistas’, sin embargo, las políticas educativas propuestas por los radicales tuvieron cierta continuidad durante el período de la Regeneración años más tarde (Posada, 2006). Además, se destaca que durante un tiempo en Colombia circularon ideas ‘instruccionistas’ representadas en un grupo que defendió a ultranza las ideas liberales que traerían consigo ciertos elementos de modernidad al país: la educación como el más importante, su bandera, a diferencia de muchos otros gobiernos del siglo XIX, fue la ‘instrucción’.

Uno de los problemas más difíciles que tuvo que enfrentar el grupo radical liberal para la implementación de sus políticas fue la relación con la Iglesia Católica. La cuestión religiosa generó una profunda división entre liberales y conservadores, ya que la Iglesia Católica desde la Colonia gozaba de una fuerte presencia en el país y su poder se extendía no solo al control ‘espiritual y moral’ de los fieles sino al poder político, económico y educativo. Esto les daba un lugar privilegiado dentro de la esfera del poder público donde ejercían una fuerte influencia (Tirado, 1989).

Los radicales liberales no dudaron en implementar medidas para reducir el fuero eclesiástico y entre esas medidas se encuentran la regulación de los diezmos, la expulsión de los jesuitas, la desamortización de bienes de manos muertas, entre otras medidas. Todas estas disposiciones políticas promovidas por los liberales radicales despertaron la ira de los conservadores, los grandes aliados de la Iglesia. Pero quizás el elemento que funcionó como detonante fue el control de la educación y la visión laica de la misma (Rausch, 1993; Tirado, 1989). La Iglesia llevaba muchos años controlando el sistema educativo colombiano y encontrarse de repente sin el control de ese ‘sagrado’ espacio, además de enfrentar el choque de una educación laica, significó un duro golpe.

De esta manera, la Iglesia, apoyada por los conservadores y un buen sector de la sociedad, se opuso a los radicales liberales. Esta coyuntura, nada simple, fue el gran obstáculo de los reformistas, como lo afirma Rausch: “La oposición estaba compuesta por la jerarquía eclesiástica, el clero, la mayor parte de los conservadores, unos pocos liberales que eran

también católicos sinceros y la mayoría de las personas que eran verdaderamente católicas” (Rausch, 1993, p. 87); es decir, el sector que se oponía era una inmensa mayoría que no estaba dispuesta a dejar atrás sus creencias y valores morales, y por ello la crisis estalló en 1876.

Es preciso señalar que si bien los radicales liberales concebían la educación en términos laicos, esto no quería decir que eran anticlericales extremos, pues siempre dispusieron que en las horas libres los niños pudieran recibir la instrucción religiosa y constantemente trataban de establecer diálogo con la Iglesia para llegar a acuerdos y evitar las confrontaciones.

Estas ‘buenas relaciones’ que los radicales quisieron establecer con la Iglesia, era otro instrumento de poder que utilizaban contra la postura guerrerista del General Mosquera frente a la Iglesia. Mosquera y los radicales diferían profundamente con respecto a las relaciones con la Iglesia y esta divergencia fue un fuerte elemento de confrontación durante la Convención de Rionegro. Si bien ambos bandos querían que la Iglesia estuviera al margen de los asuntos del Estado, Mosquera lideraba unas medidas bastante punitivas contra la Iglesia, mientras que los radicales se mostraban más tolerantes y conciliadores: “[...] seguían creyendo en el ideal de una Iglesia libre dentro de un Estado libre [...]” (Palacios & Safford, 2002, p. 427). De ahí que los radicales hayan sido falsamente considerados, aunque en muchos casos lo fueron, ateos acérrimos. Más bien, los radicales se presentaban como pacificadores y promotores de la tolerancia religiosa, que en materia de educación, no estaba por encima de la razón.

Lo cierto es que estas desafortunadas relaciones con la Iglesia fueron el mayor causante del fracaso político de los radicales. También, en cuestiones electorales, los radicales despertaron muchas dudas y desconfianza. De acuerdo con la idea de mantener la autonomía en los Estados, es apenas consecuente pensar que los radicales liberales no estaban de acuerdo con una intervención en estos. Sin embargo, cuando su poder se debilitó, esta ‘no intervención’ no funcionó, al menos no en materia electoral y este punto despertó fuertes críticas hacia los radicales y redundó en su debilitamiento, pues “por lo general, los radicales procuraban obtener estas victorias electorales por medios más o menos pacíficos: movilizandolos votos de las guarniciones militares, mediante intimidación local o por otras modalidades corrientes de manipulación electoral” (Palacios & Safford, 2002, pp. 428-429). Así mismo, Bushnell (2008) afirma: “Por desgracia, en estas disputas entre liberales eran muy comunes las

irregularidades electorales: de la era federalista proviene el aforismo de que ‘el que escruta elige’” (pp. 183-184).

Pese a las dificultades vividas por los radicales y a la ‘incomprensión’ de muchas de sus ideas al privilegiar los argumentos racionales sobre los religiosos, la Reforma Educativa radical ha sido admirada por varios historiadores que la consideran un verdadero logro para la organización de un sistema moderno de educación en Colombia y por ello ha trascendido la historia (Báez, 2004; Jaramillo, 1989b; Jimeno, 2006; Zuluaga, 2004). Hay autores que incluso van a considerar esta reforma como un proyecto cultural de gran alcance para el país (González, 2005).

A lo largo de este capítulo se evidenciaron las características políticas más destacadas de este grupo conocido como los liberales radicales que surgen como opción política hegemónica a finales del siglo XIX inspirados fuertemente por las ideas liberales y románticas europeas.

En un contexto de construcción de la nación, marcado por el conflicto entre liberales y conservadores y con una firme intención de modernizar el país, un conjunto de intelectuales, periodistas y pedagogos concibieron el ideal de una nación “educada, moderna, pacífica y moralizada” como fin último para un país sumido en la oscuridad de la ignorancia. Melo (1989) afirma que si bien el federalismo en el país sufrió muchos tropiezos y se presentaron muchas fallas en la aplicación de las ideas consignadas en la Constitución de 1863, el país gozó de una cierta ‘modernidad’ de pensamiento, asimismo el territorio logró progreso económico y un desarrollo significativo de la educación: “También la educación pública sirvió para impulsar los procesos de unificación cultural del país y para implantar un mínimo de valores comunes en los principales núcleos del territorio nacional” (Melo, 1989, p. 23). De ahí el valor de este grupo político.

La educación fue entonces un proyecto cultural que sirvió para generar ciertos mecanismos de unidad nacional (González, 2005). De esta manera, haya o no tenido ‘éxito’ como tal el proyecto liberal, puede considerarse este proyecto educativo radical como una representación y un intento claro, elaborado y estructurado de modernización del país a finales del siglo XIX y en esa medida merece toda la atención, aún más desde el punto de vista de la

traductología, pues todos esos intercambios culturales que empiezan a perfilarse con los liberales radicales, reflejan un movimiento de traducción que debe ser considerado más detalladamente.

5. LA EDUCACIÓN COMO TRANSFERENCIA CULTURAL: ‘IMPORTACIONES’ DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA RADICAL

Cualquier sistema nacional en construcción, como era el de Colombia en el siglo XIX, se nutre de fuentes externas. En ese establecimiento de los fundamentos, como se pudo detallar en el capítulo anterior, los intelectuales y políticos se inspiraron en fuentes diferentes a las españolas para desarrollar los sistemas políticos, económicos y educativos. Igualmente se señaló cómo, desde 1820, las ideas liberales inglesas penetraron fuertemente el medio intelectual colombiano para estimular diferentes cambios en los sistemas heredados de la Colonia; por su parte el romanticismo francés inspiró de manera muy particular a escritores locales en el desarrollo de una literatura nacional (Jaramillo, 1974).

En ese sentido, el historiador Frédéric Martínez (2001) ha documentado de manera detallada cómo la construcción de la nación colombiana en el siglo XIX estuvo atravesada por las referencias a otras naciones, sin importar la tendencia política de los grupos en el poder. Es decir, tanto liberales como conservadores se sintieron atraídos por las ideas europeas y norteamericanas. Los primeros se sentían fuertemente atraídos por los utilitaristas ingleses y las ideas postrevolucionarias francesas; los segundos inspirados por el fuerte movimiento católico europeo y siempre influenciados por el Vaticano (Rausch, 1993). Esta tendencia a dejarse impregnar por ‘lo extranjero’ permeó diversas capas de la sociedad, la cultura y la política. Para Jonathan Brown (1980) este fenómeno corresponde a una necesidad que sentían los intelectuales de la época de utilizar ‘lo extranjero’ como una manera de ‘civilizarse’.

De hecho, como lo afirma Martínez (2001), la consolidación de la nación fue de carácter cosmopolita. Este historiador francés afirma que Colombia representa una nación particularmente interesante para estudiar las influencias europeas. Por una parte, este país constituye uno de los menos estudiados desde un punto de vista histórico, comparado con otros países de América Latina⁶⁶. Por otra parte, Colombia vivió un discurso contradictorio con respecto a la influencia extranjera, teniendo en cuenta que fue uno de los pocos países de

⁶⁶ Ver igualmente Bushnell (2008).

la América hispánica que no promovió la inmigración en el siglo XIX con el objetivo de aumentar la población y colonizar las zonas rurales.

Sin embargo, los intercambios interculturales son inevitables y los contactos entre las culturas se vuelven fundamentales para la constitución de un pensamiento político, social y cultural. De esta manera se entiende por qué la traducción representa un objeto de estudio relevante en el caso colombiano. Martínez (2001) señala ese ‘cosmopolitismo’ en la construcción de la nación a partir de cuatro temáticas: los discursos sobre Europa que se difundían en los periódicos, los libros importados a Colombia, los viajes al extranjero realizados por los intelectuales y la ‘importación’ de modelos institucionales europeos tales como los sistemas educativos y administrativos (escuelas, prisiones, entre otros).

A modo de ilustración de lo expuesto por Martínez, se puede hacer referencia al pensamiento positivista y utilitarista representado en Jeremy Bentham y Destutt de Tracy que llegó a Colombia a principios del siglo XIX y que generó tal polémica, al punto que llegaron a prohibirlos cuando se creó la Universidad Nacional en 1867. Esta institución, creada durante el gobierno de los radicales, tenía como fin remplazar los estudios de filosofía escolástica típicos de la época (Jaramillo, 1974) por una visión más moderna que venía de Europa. La polémica se desató entonces porque liberales y conservadores se debatían si estos autores positivistas se debían incluir en los programas de la Universidad. Saldarriaga (2004) considera esta polémica como “el debate filosófico de mayores efectos que vivió la intelectualidad colombiana hasta ese momento del siglo XIX” (Saldarriaga, 2004, p. 106). Una significativa cantidad de artículos en la prensa y libros aparecieron para defender o atacar las diversas posturas frente a la inclusión de estos autores en los programas. Se tradujo a ambos autores y sus postulados circulaban para alimentar los debates. Así pues, la traducción como actividad intercultural, se presenta de manera implícita en las cuatro categorías expuestas por el historiador francés antes mencionado quien en su obra hace poco visible esta empresa traductiva.

Es justamente en el campo de la educación donde se observa de manera más precisa la influencia de las ideas extranjeras. Como lo afirma la historiadora de la pedagogía en Colombia, Olga Lucía Zuluaga, la educación es un campo que permite la ‘apropiación’ de conocimientos para insertarlos en nuevos contextos: “[...] podemos afirmar que apropiarse es

inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares” (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, p. xiv).

Con esto en mente, en este capítulo nos proponemos dar una mirada general a la historia de la educación en Colombia para analizar cómo la instrucción, en sus diferentes momentos y en su lento proceso de consolidación, ha gozado de la influencia de las ideas pedagógicas foráneas. Además se destacarán las principales características del proyecto educativo liberal radical. El capítulo se divide en dos secciones principales, en la primera se da un recorrido por la historia de la educación en Colombia para observar cómo se ha dado su desarrollo; en la segunda sección se aborda los puntos centrales de la Reforma Educativa de 1870 consignados en el *Decreto Orgánico* y aplicados de manera selectiva al desarrollo de un sistema educativo sólido y moderno en consonancia con el desarrollo y progreso del país. Se abordará la visión de los radicales con respecto a la estructuración de la educación primaria y secundaria, los fundamentos pedagógicos establecidos por Pestalozzi y el valor dado a la formación de los maestros. Una última sección plantea el papel central de los periódicos y los manuales para la difusión de las ideas pedagógicas impulsadas por los radicales.

5.1. La educación en Colombia en el siglo XIX: un proyecto siempre en construcción

La consolidación de un sistema educativo constituye una de las preocupaciones mayores de los líderes políticos a lo largo del siglo XIX colombiano (Jaramillo, 1989b; Zapata, 2007; Zuluaga, 2004), no obstante, también puede considerarse una de las grandes inconsistencias si se observa sus vacíos, su falta de continuidad y sus repetidos fracasos.

Luego de alcanzar la independencia de España en 1819, la élite política debe afrontar el reto de educar a los funcionarios que se encargarán de la naciente República, así como de proporcionar una instrucción básica a la población, en su mayoría analfabeta (Zuluaga, 2004). De este modo, en Colombia desde 1826 se conocen leyes que apuntan al establecimiento de un sistema educativo. Además, en el paisaje conflictivo de la época y que ya se expuso en el

capítulo anterior, la educación se convierte en un símbolo esencial de construcción nacional; se constituye en el ‘emblema’ para alcanzar un futuro próspero:

Como fue frecuente en el siglo pasado [XIX], todos los problemas sociales se explicaron por fallas en la educación, de manera que después de un período conflictivo o de una guerra civil los gobiernos procedían a efectuar una reorganización en los planes y contenidos de la educación pública (Jaramillo, 1989b, p. 225).

Jaramillo en la anterior cita ilustra algunas de las dificultades que produce esa inconsistencia del establecimiento de una estructura educativa. No está de más decir que el establecimiento de un sistema educativo queda en manos de la élite letrada y es esta la que dicta los parámetros bajo los cuales se guiará la educación de la población, así la educación se convertirá en un discurso condicionado por aquellos que hacen las leyes y las aplican. En ese sentido, la educación deviene un instrumento importante para difundir ideas y maneras de concebir la sociedad y la nación, en otras palabras, la educación constituye un sistema que permite transmitir una ideología y, particularmente en el contexto colombiano decimonónico, una ideología liberal o conservadora (Rausch, 1993), es decir que a fin de cuentas es una cuestión política. En el contexto de la presente investigación, un periódico como *LEN*, con su énfasis en los contenidos educativos y una presencia representativa de traducciones, ilustra la forma en que los ideólogos radicales emplearon la prensa para difundir y legitimar su proyecto pedagógico.

Las tensiones entre centro y provincia al principio del proceso de instauración del sistema educativo son constantes. De esta manera, el proyecto enfrenta serios problemas para consolidarse, pues ante los aparentes avances propiciados por las políticas radicales de avanzada, se presenta lo que Rodríguez (2010) llama esfuerzos contrarrevolucionarios y subversivos por parte de la élite letrada conservadora, lo que lleva la situación a un punto muerto. A este respecto Zuluaga (2004) afirma:

El proceso de instauración de la instrucción pública en el siglo XIX representa una empresa decisiva en la consolidación del proyecto de la nación colombiana, sin embargo, su realización se vio interferida por fuertes altibajos que hicieron muy lenta la consecución de bases firmes para la instrucción pública (p. 205).

Para entender las contradicciones y obstáculos que enfrenta la consolidación del proyecto educativo en el siglo XIX colombiano se hace necesaria una caracterización histórica de los actores que intervienen en el proceso.

En primer lugar, es importante anotar que la instrucción durante el Período Colonial en Colombia fue en gran parte controlada por la Iglesia (Jaramillo, 1989a; Rausch, 1993). De la mano de comunidades jesuitas o dominicas, se construyeron las primeras instituciones de enseñanza como el Colegio de Nuestra Señora del Rosario (1653), la Universidad de Santo Tomás (1627), el Seminario de San Bartolomé (1605), entre otras. Instituciones todas estas dedicadas en particular a una formación escolástica y con una preferencia por los temas y contenidos de carácter teológico (Jaramillo, 1989a). Poco se sabe sobre la existencia de escuelas de primeras letras; Jaramillo (1989a) afirma que existía unas cuantas de estas escuelas pero en una situación de gran precariedad, sin recursos y maestros bien preparados. Básicamente se enseñaba a leer y escribir y lo que las caracterizaba era la situación de discriminación racial y social. La educación se dividía entre la educación a los indígenas, a los niños nativos o a los hijos de los criollos y los españoles (Jaramillo, 1989a; Rausch, 1993): “En el aula escolar los alumnos quedarían separados por una distancia de media vara entre los bancos superiores e inferiores. Los niños blancos ocuparían los primeros, y los plebeyos y castas bajas los de abajo” (Jaramillo, 1989a, p. 209).

Dicha situación cambia relativamente con la llegada de Carlos III al poder. Este mandatario real, de una tendencia ilustrada, admite la enseñanza secular y de esta manera garantiza la introducción de la ciencia en las colonias españolas. Para Colombia, es la edad de oro de la ciencia colonial con la realización de una gran cantidad de expediciones e investigaciones de la mano de ilustres pensadores como José Celestino Mutis, Eloy Valenzuela, Jorge Tadeo Lozano, Francisco José de Caldas, entre otros. Esta serie de logros científicos sienta las bases de la necesidad de emprender estudios más técnicos y menos especulativos en el área de la educación (Rausch, 1993).

Otra etapa surge en la educación en el país con la conquista de la independencia y la caída de la estructura colonial. Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander empiezan a considerar la formación como un instrumento valioso para instruir a los ciudadanos en el nuevo sistema republicano. La educación se vuelve una preocupación del Estado y este debe

cumplir un papel más activo y participativo. A partir del gobierno de Santander, considerado por Zuluaga como “fundador del sistema de instrucción pública” en 1819 (Zuluaga, 2004, p. 208), la educación emprende su lenta estructuración. Santander fue el primer funcionario en fomentar la instrucción como un derecho del pueblo y no solamente un lujo de la élite o de la Iglesia, al ordenar instalar escuelas en las ciudades y villas de las diversas provincias. También en esta época es cuando se empieza a identificar la influencia de ideas extranjeras en el contexto local. Con la penetración en el territorio colombiano del pensamiento de los educadores ingleses Andrew Bell y Joseph Lancaster, empezaron a promoverse las “escuelas monitoras” (Rausch, 1993, p. 60), que tenían como fin educar a un amplio sector de la población a través del entrenamiento de ‘monitores’ (alumnos más avanzados) que pudieran instruir a sus compañeros y así multiplicar el número de ‘maestros’ de manera rápida y asequible. El propósito consistía en formar de manera masiva y económica al pueblo, además de lograr con los monitores una educación de carácter racional para promover la disciplina y la orientación en valores republicanos y así dejar atrás los antiguos hábitos, producto de la colonización (Rausch, 1993; Zapata, 2007; Zuluaga, 2004). Bell y Lancaster son reconocidos por impulsar la enseñanza popular en Inglaterra, algo que representaba una meta de largo alcance para los gobiernos locales: crear escuelas públicas y fomentar la educación en el pueblo. Jaramillo (1989b) afirma que Santander y Bolívar mantuvieron incluso una correspondencia con Lancaster y que este visitó Venezuela invitado por el Libertador.

Estos avances en materia educativa no pueden considerarse como la victoria de la implementación de una instrucción laica y popular, pues como lo han afirmado los autores (Rausch, 1993; Zapata, 2007), la estructura educativa siguió teniendo un fuerte componente elitista y la religión católica mantuvo su fuerte presencia a pesar de los esfuerzos por laicizar la educación. Adicionalmente, el peso de la moral católica era algo difícil de desplazar y “los valores sagrados permanecían incólumes” (Rausch, 1993, p. 61). También conviene añadir que los métodos de enseñanza y las instalaciones no alcanzaron mejoras significativas, pues los recursos continuaban siendo limitados; al parecer desprenderse del antiguo régimen no resultaba una tarea fácil. En varias regiones de Colombia para esta época no se sabía qué era una escuela y la población rural continuaba abandonada significativamente.

La influencia de la Iglesia Católica se sintió con más peso a mediados del siglo XIX con el nacimiento de los partidos Liberal y Conservador, pues, como lo ha afirmado Rausch (1993), la educación entra en el centro de la disputa del poder y las aulas pueden ser vistas como verdaderos “campos de entrenamiento político” (p. 69). Por ello, los conservadores, fieles a la doctrina católica, se encargarían que la actuación de esta en la esfera escolar siguiera presente y que solo la élite tuviera acceso a la formación; por otra parte, los liberales se inclinaban por una escuela de tendencia laica inspirada en las ideas ilustradas: razón, libertad y educación gratuita y popular.

Las medidas tomadas por Mariano Ospina Rodríguez en 1840 también han sido consideradas como relevantes dentro de la historia de la educación en Colombia. Ospina Rodríguez concibió la educación como un derecho de todos los sectores sociales, adopta una visión caracterizada por la modernización de los programas que incluía lenguas modernas y ciencias naturales, así como por la aplicación de conocimientos más útiles y prácticos para el desarrollo del país. Paralelamente, durante su gobierno comenzó la organización de la educación primaria y secundaria (Rausch, 1993). Entre los planes de Ospina Rodríguez se encontraba la elaboración de una reforma al otorgamiento de títulos universitarios relacionados con el derecho y la medicina, pues se creía que la cantidad de estos profesionales había causado un desorden en el sistema educativo y profesional del país y se había descuidado la instrucción práctica. Dicha medida afectó la estructura de la enseñanza en las provincias, pues los requisitos para entrar a las instituciones educativas se volvieron muy complejos y los títulos universitarios se monopolizaron. Así pues, esta medida empezó a fracturar gravemente el sistema propuesto por Ospina, en particular en las provincias donde se sentían muy inconformes con estas disposiciones (Zuluaga, 2004).

La visión de la educación durante este período estaba también atravesada por la moral católica y la disciplina. De esta manera, el ejercicio de un control del cuerpo y la mente fue la cuota conservadora de Ospina (Zapata, 2007).

Por su parte, Tomás Cipriano del Mosquera introdujo una visión progresista en materia educativa en 1845, con la creación del Colegio Militar. Basado en el modelo de *West Point* (Martínez, 2001), esta institución fue la primera en el país en introducir los estudios de ingeniería en Colombia con la idea de formar los ingenieros que construirían las vías que tanto

necesitaba el país, así como los edificios públicos. Asimismo, Mosquera creó el Instituto Caldas inspirado en el *New York Institute* (Martínez, 2001), institución que igualmente trajo un progreso notable en materia de educación a Colombia.

La modernización de la educación en Colombia empezaría a mediados del siglo XIX con el gobierno del liberal José Hilario López. Uno de los grandes logros que aportó a la organización de la instrucción fue la ‘libertad de enseñanza’ que puso fin al monopolio de los títulos universitarios instaurado por Ospina y mencionado antes. Sin embargo, López creó polémica, pues llegó al punto de abolir las diferencias entre colegios y universidades y, de esta manera, se podía ejercer una profesión sin necesariamente tener un título. Esta medida produjo un gran revés en el número de estudiantes y bajó considerablemente el nivel académico de las instituciones y la preparación del personal educativo. También hay que señalar que las limitaciones económicas continuaban, el aislamiento de varias regiones del país y la falta de interés de los padres por enviar los hijos a las escuelas eran una constante (Zuluaga, 2004).

A pesar de los grandes avances que pudieron lograrse en materia educativa durante este primer período liberal liderado por López, el país no lograba un fortalecimiento claro de la educación:

[...] pese a los esfuerzos de los liberales por sostener los beneficios de la descentralización, es preciso reconocer que, en general, las reformas educativas entre 1848-1868, no le aportaron fortalezas al sistema de instrucción pública. Por el contrario, estancaron y deterioraron los logros que se habían obtenido durante los planes de Santander y de Ospina (Zuluaga, 2004, p. 239).

El factor económico y las disputas partidistas que desencadenaban las guerras eran los mayores causantes de esa falta de estabilización del sistema educativo.

Es en definitiva con los radicales cuando se viviría una Reforma Educativa integral y de gran alcance. Como ya se mencionó, varios historiadores coinciden en afirmar que fueron estos los intelectuales los que mejor desarrollaron y estructuraron el sistema educativo en el país en el siglo XIX (Báez, 2004; González, 2005; Jaramillo, 1989b; Rausch, 1993; Zuluaga, 2004).

Aquí conviene recordar, antes de abordar los rasgos más característicos de la reforma llevada a cabo por los radicales, que antes de la llegada al poder de este grupo político, la

educación pasaba por un período difícil (Báez, 2000; Jaramillo, 1989b; Rausch, 1993). El país seguía sufriendo de un fuerte elitismo que impedía que se diera una educación enfocada en el grueso de la población. El desarrollo de una educación pública como se había concebido desde Santander era todavía una ilusión. Como lo señala Rausch (1993), la necesidad de crear e impulsar las escuelas populares era urgente. Adicionalmente, el rol jugado por la religión estaba en el centro del debate bipartidista, los conservadores dirigían su interés a una educación caracterizada por la moral católica, mientras que los liberales pedían que se modernizara la educación con una visión laica y republicana. La autora menciona además, a partir de la información que suministraban los periódicos, que para 1860 los índices de analfabetismo en el país eran muy altos, particularmente en las zonas rurales; el ausentismo en las escuelas era escandaloso, pues los padres no enviaban sus hijos o estos la abandonaban de manera temprana; se presentaba una falta de recursos, las escuelas se encontraban en pésimo estado y no existían herramientas ni útiles escolares; los docentes no contaban con la suficiente preparación para dictar las clases, los métodos estaban desactualizados y dominaba una fuerte indiferencia por parte de los funcionarios públicos. Con la ley ya mencionada de José Hilario López, que permitía que cualquiera pudiera ejercer una profesión sin disponer de un título universitario, la formación sufrió un gran revés.

En un país en guerra, marcado por el subdesarrollo económico, la educación era un lujo al que solo la élite podía acceder. Las guerras, los conflictos regionales y las luchas de poder internas eran culpables del descuido sustancial a las instituciones educativas, era evidente que la prioridad no era la educación y que nunca lo había sido. El panorama no era muy alentador, muchos de los niños que iban a las escuelas vivían una situación precaria, Rausch (1993) dice al respecto: “Los estudiantes estaban desnudos, el maestro era un simple muchacho, y no había un solo libro” (p. 81). La población en su totalidad no estaba recibiendo la atención e instrucción necesaria para lograr una correcta formación ciudadana en todos los aspectos y acorde a las necesidades del país y a la modernización de las estructuras educativas que se daba en otras partes del continente y del mundo.

Los radicales, conscientes de la situación, fundaron su idea de desarrollo del país bajo el lema del mejoramiento de la educación. La educación era la herramienta que permitiría disminuir la miseria, suscitaría la unidad nacional y sobretodo permitiría alcanzar la anhelada

‘civilización’: “La fe en la educación como la vía más apropiada para conquistar la civilización que entonces se perseguía tan afanosamente, quizá no se tuvo nunca ni se ha vuelto a tener en la historia nacional como en aquel momento” (Jaramillo, 1989b, p. 227).

Este contexto social, político y educativo del siglo XIX colombiano es entonces apropiado para estudiar la educación desde un punto de vista traductológico. Una nación en proceso de consolidación, un sistema educativo incipiente y una élite que busca los medios de imponer su visión de educación con el fin de alcanzar un ideal de ‘civilización’, requieren ir a otras fuentes para impulsar los cambios necesarios. Así pues, las transferencias culturales empiezan a tener un fuerte efecto en todo este aparataje conceptual que empieza a manifestarse en el panorama intelectual colombiano y la traducción allí desempeñará un papel primordial.

5.2. Los radicales y la Reforma Educativa de 1870

Como se ha señalado, cuando el Partido Liberal nació alrededor de 1850 se impuso como tarea implementar cambios en las estructuras del Estado que condujeran al desarrollo del país y así poder recuperarlo del retraso económico. Entre las medidas adoptadas por los liberales radicales se encuentran la liberalización del mercado, la abolición de la esclavitud, la libertades de prensa, de religión, de enseñanza, de comercio, la descentralización del poder, la expulsión de los jesuitas y la educación masiva del pueblo (Tirado, 1989).

Esta última medida se pretendía llevar a cabo con la promulgación en 1870 de un conjunto de leyes denominadas *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria* y con el cual los radicales implementaron una política que tenía como objetivo estructurar y organizar el sistema educativo en todo el país. Para efectuar esta reforma, el gobierno creó la Dirección Nacional de Instrucción Pública, que se encargaría directamente de los proyectos educativos de manera autónoma. Su director era un funcionario de alto rango que supervisaba particularmente el funcionamiento de las escuelas, la compra de libros para la enseñanza y la dotación de las bibliotecas (González, 2005; Jaramillo, 1989b; Rausch, 1993). En el *Decreto*

*Orgánico*⁶⁷ se destacan tres puntos principales: la enseñanza, la inspección y la administración. En la sección de la enseñanza, una de las ramas nucleares de la reforma, se promulgan los decretos que estructuran la escuela primaria: programas, contenidos, métodos de enseñanza, así como la formación de los maestros, es decir, todo lo relacionado con el funcionamiento de las Escuelas Normales. De igual manera, en este apartado se dictan las pautas de creación y funcionamiento del periódico *LEN*. En esta sección del decreto se crearon unas bases sólidas y racionales que sustentaron la formación del nuevo ciudadano que querían los radicales. Como lo afirma González (2005), el decreto se caracterizaba por el “racionalismo jurídico que informaba a las instituciones republicanas, racionalismo pedagógico que servía de soporte a las nuevas doctrinas sobre el desarrollo de la razón en los seres humanos” (p. 37). Con relación a la inspección, esta implicaba regular el mecanismo de vigilancia que permitiría controlar y supervisar con precisión todos los cambios propuestos en las escuelas y demás instituciones relacionadas con la educación:

Estos principios rectores de la inspección desarrollaron la doble condición de vigilar el proceso de la instrucción pública, vigilancia estrecha, continua, sistemática, a la vez que exigía la penalización de todo acto u omisión en el plano administrativo de las labores encomendadas a su cargo (González, 2005, p. 33).

Y, finalmente, la sección dedicada a la administración tenía que ver con la forma de estructurar de manera general y jerarquizada, por Estados, todo lo relacionado con la dirección de la educación y su financiación. Se crearon cuadros jerárquicos con funciones muy bien diferenciadas y en las que se tenía en cuenta desde el Director General hasta los empleados más humildes de las escuelas, como los vigilantes. Esta ‘burocratización de la educación’ (González, 2005) fue uno de los aportes significativos de los radicales a la educación en Colombia en el siglo XIX, pues generó confianza y sensación de organización entre políticos, administradores y el pueblo en general.

Además, se intentó buscar una cooperación con cada uno de los Estados y las municipalidades para que el asunto de la educación fuera algo central en cada Estado y así los gastos se dividieran entre ambas partes. El asunto de la financiación constituía un aspecto de

⁶⁷ El *Decreto Orgánico* aparece publicado en su totalidad en los primeros ejemplares del periódico *La Escuela Normal*. Para esta investigación se consultó dicha fuente y la transcripción y comentario que del *Decreto* realiza el historiador colombiano Jaime Jaramillo ("Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Nov 1 de 1970," 1870).

primer orden, pues esta siempre fue la debilidad de todos los gobiernos anteriores, que nunca se arriesgaban a crear políticas económicas concretas para financiar la educación en el país y siempre aparecían otras necesidades que absorbían el presupuesto. Por tal razón, la inversión de los recursos para la educación provenía de todas partes, tanto del gobierno central como de cada Estado.

Los Estados fueron aprobando el *Decreto Orgánico* poco a poco. El Estado que más resistencia demostró fue Antioquia, que no se acogió al decreto pero en varios aspectos era cooperativo con las políticas educativas dictadas por el gobierno central. Los Estados más activos fueron Cundinamarca, Boyacá y Santander.

La importancia de la Reforma Educativa para la historia de la educación en Colombia radica, según varios autores, en que esta quería abarcar el problema en su totalidad (Báez, 2004; González, 2005; Jaramillo, 1989b; Mejía, 2007; Rausch, 1993) y no solo ser un adorno más de una serie de cambios, como se había visto hasta entonces. Los radicales se impusieron como meta mejorar la estructura física de las escuelas, preparar a los maestros y, en especial, promover una “concepción pedagógica coherente con el desarrollo de las ciencias y con una concepción política de los fines del Estado” (Jaramillo, 1989b, p. 227). Los liberales radicales entonces trabajaron fuerte en la construcción de escuelas y Escuelas Normales en todo el país, en la formación de los maestros, en el perfeccionamiento de los programas de estudio, en el mejoramiento de la administración escolar y en la difusión de la educación a través de la creación de periódicos y manuales escolares, así como en la implementación de obras de carácter pedagógico.

Entre los cambios estructurales que se propusieron los radicales estaba la concepción de una escuela primaria y secundaria diferenciada de la universitaria y la creación y legitimación de una escuela popular, obligatoria, gratuita y laica. Estas son las principales características que llevaron a darle un considerable reconocimiento a esta reforma radical a lo largo de la historia de la educación en Colombia. Ampliemos un poco estas ideas.

En primer lugar, uno de los propósitos centrales era la estructuración, reorganización y fortalecimiento de la escuela primaria y secundaria en todo el país, distinta notablemente de la universitaria y a la que se le prestaba mayor interés.

En cuanto al alcance popular de la instrucción, los radicales consideraban que la educación pública era un deber y una obligación fundamental de los Estados republicanos, pues la instrucción era la base de los mismos y se hacía necesario abarcar a toda la población: educar al pueblo era la clave del progreso. Paralelamente, esta medida permitía que varias de las libertades promovidas por los liberales tuvieran continuidad e impactaran desde una edad temprana:

La educación popular concebida por el gobierno fue muy importante en la orientación y conservación de ideales como: el de las libertades públicas, el sufragio y los planes de progreso económico y social de la época, que no solo permitieron al Estado colombiano una de las mejores expresiones de su soberanía, sino que le sirvió de base para entrar en la órbita de modernidad (Báez, 2004, p. 117).

Por ello, la enseñanza debía ser obligatoria, era deber de los padres enviar a sus hijos a las escuelas y permitirles recibir instrucción. Asimismo, el gobierno se encargaría de financiar dicha educación con el fin de lograr una amplia cobertura así como la igualdad de condiciones.

El valor entonces de esta Reforma Educativa en relación con la concepción de lograr un ‘gran alcance’, también reside, como lo afirma González (2006), en la concepción de ser esta una reforma incluyente, donde todos los sectores de la sociedad se vieran reflejados. De esta manera el decreto se convertía en un verdadero sistema de unión nacional y ante todo un ideal:

La educación pública se presenta en el ideario radical como mecanismo de integración de la nación al promover valores seculares que facilitan la homogeneización de un país heterogéneo (desde el punto de vista étnico, si se tiene en cuenta la población de procedencia indígena y africana), asunto que una religión en particular, como la católica, no estaría en condiciones de lograr sin afectar la autonomía individual, tan cara al radicalismo (p. 53).

Finalmente, con respecto al carácter laico de la educación, los radicales pensaban que el Gobierno no debía intervenir en la educación religiosa y esta quedaba a libre determinación. Sin embargo, los radicales abrieron un espacio a la Iglesia Católica para impartir esa educación y los padres estaban en su derecho de enviar o no a sus hijos a recibirla. Los radicales, más que por una educación ‘religiosa’ como tal, se preocupaban por una educación moral en sus ciudadanos de carácter racional:

Se consideró que el niño debía estar libre de presiones psicológicas y por eso los maestros se esforzaban para elevarles el sentimiento moral, en donde los principios de piedad, justicia, respeto, verdad, amor a la patria, sobriedad, industria y tolerancia debían estar presentes (Báez, 2004, p. 116).

En el capítulo 4 se expuso las consecuencias que tal medida acarreo para los radicales. El sistema de creencias y valores de la sociedad colombiana anclados ‘fervientemente’ en el catolicismo, tuvieron un considerable peso y la Reforma Educativa radical fue frenada.

A continuación se especificarán algunos aspectos de lo anteriormente mencionado. En particular se proporcionarán más detalles sobre la educación primaria, la formación de maestros y la creación de material educativo y pedagógico. Tres logros que se materializaron claramente en las obras realizadas por los radicales y donde se ve la considerable influencia de las ideas pedagógicas de Pestalozzi y otras corrientes educativas europeas y estadounidenses.

5.2.1. La escuela primaria y secundaria: una mirada a la infancia

La escuela primaria representaba una prioridad para los radicales liberales. Este grupo político consideraba que era fundamental sentar las bases sólidas de este nivel básico de enseñanza ya que en este se manifiestan “las disposiciones naturales del individuo” (Jimeno, 2006, p. 176) y lamentablemente representaba la población más abandonada por los sistemas educativos anteriores. Se consideraba importante desarrollar en los niños habilidades intelectuales básicas como la lectura y la escritura, pero además, dejar atrás métodos retrógrados basados en la memoria y potencializar el análisis y la razón.

De esta manera, se establecieron los siguientes tipos de escuelas: “primarias elementales, primarias superiores, de niñas, normales nacionales y seccionales y casas de asilo” (Báez, 2004, p. 116). La novedad en esta estructuración de las escuelas fue la adopción de instituciones para atender a la población infantil a partir de sus edades y necesidades particulares. En este sentido, las “casas de asilo”⁶⁸ fueron una innovación en el país, pues eran especies de hogares infantiles, guarderías, donde las madres podían dejar a sus hijos dado el

⁶⁸ Posiblemente esta nominación *salas de asilo*, viene de la palabra francesa *salles d'asile* instituciones que surgieron en Francia a principios del siglo XIX con el fin de acoger a los niños menores de seis años. En un principio estas instituciones tenían una función social inspirada en las *infant schools* inglesas cuyo objetivo era asistir a los niños pequeños que no podían ser cuidados por sus padres ya que estos debían trabajar en las industrias. Las *salas de asilo* fueron formalizadas en Francia gracias a los trabajos de educadoras como Emilie Mallet y Marie Pape-Carpentier y pasaron a denominarse *escuelas maternales* (Sanchidrián, 2013).

caso que tuvieran que trabajar (Báez, 2004). Los *kínder* o jardines infantiles como se conocen hoy día tienen allí su origen y en este caso tenían una fuerte influencia de las ideas pedagógicas del alemán Friedrich Fröbel (1782-1852)⁶⁹, creador de los *Kindergarten*. La influencia de Fröbel en el mundo de la pedagogía infantil en el contexto europeo y americano es considerable, como lo afirma Ramos (2013):

Sin duda, sus aportaciones en el ámbito de la educación infantil son indiscutibles y aún constituyen un referente en la pedagogía actual. La buena acogida y recepción de la obra del autor en Europa y América son un claro ejemplo del éxito de su método. Por todo ello, debemos considerar este pedagogo alemán un adelantado para su tiempo (p.130).

Tanto en el caso de las ‘casas’ o ‘salas de asilo’ como en el *kindergarten*, nos encontramos frente a un caso de transferencia cultural de importante alcance en el contexto pedagógico colombiano, el modelo institucional se importó y en *LEN* se publicaron traducciones para difundir estos modelos como se verá en el capítulo 7 y 8.

Los contenidos para enseñar en las escuelas también se consideraban como una gran preocupación para los reformadores, pues era necesario actualizar estos de acuerdo con las tendencias modernas y las necesidades y recursos del país. El objetivo era promover una enseñanza de tipo técnico para contribuir al desarrollo económico e industrial del país.

Por esta razón, en las escuelas primarias elementales se enseñaban asignaturas como: lectura, sistema métrico, aritmética, gramática, ortografía, caligrafía y redacción; en las escuelas superiores o secundarias se enseñaba: álgebra, geometría, teneduría de libros, física, mecánica, química, cosmografía, geografía e historia. En las escuelas se buscaba enseñar conocimientos prácticos, como la agricultura. Estos contenidos buscaban incentivar una ‘educación ilustrada’ donde la ciencia tuviera un papel fundamental. El respeto y amor por la naturaleza y por los recursos naturales era la garantía de hacer un uso adecuado de los mismos

⁶⁹ Educador alemán, alumno y seguidor de las ideas pedagógicas de Pestalozzi. Luego de estudiar y trabajar con el maestro suizo en aquella ciudad, vuelve a Alemania donde funda los *kindergarten*. Inspirado por los filósofos idealistas alemanes como Herder, Kant y Hegel, Fröbel desarrolla unos principios pedagógicos que conciben que los niños desde que nacen tienen una fuerza vital que busca exteriorizarse. Por esta razón, en el *Kindergarten* se busca que los niños potencialicen las habilidades cognitivas y motoras con las que nacen a partir del juego, principal estrategia metodológica del pedagogo alemán. Fröbel desarrolló un sistema de formas (juguetes) a las que les asignó funciones y características para desarrollar la cognición de los niños, además le asignó una prioridad notable al juego, la música, los cuentos, el ejercicio físico, las actividades motoras cortar papel o jugar con arcilla y la socialización a la formación de los más pequeños. Su modelo se extendió por toda Europa y América, en Estados Unidos fue muy popular gracias a Elizabeth Palmer Peabody (Gutek, 2003).

para el beneficio de la patria (Mejía, 2007). Igualmente en el capítulo 7 y 8 se observará el interés de los radicales por educar la infancia desde unos parámetros racionales y científicos que asegurarán la formación de buenos y modernos ciudadanos, como era la tendencia mundial.

Conviene aclarar que aunque la prioridad de los radicales fue la educación primaria y secundaria, fueron ellos quienes fundaron en 1867 la Universidad Nacional como una de las primeras universidades con vocación popular. Por una parte, la importancia de la Universidad Nacional radica en cómo esta institución educativa se convirtió en un lugar propicio para los debates teóricos como se mencionaba anteriormente. Por otra parte, el objetivo principal de los creadores de la Universidad era incentivar una educación de alto nivel para toda la población con el fin de salir de la ‘barbarie’: “los hombres iluminados por el saber podían hallar caminos civilizados para resolver los desacuerdos, y no simplemente recurrir a la guerra” (Cortés, 2006, p. 330).

5.2.2. Los maestros y la misión pedagógica

Ligado al mejoramiento de la educación primaria, estaba el perfeccionamiento de la formación de los maestros. Con el fin de preparar de manera más formal y rigurosa a los futuros profesores, se crearon más de veinte Escuelas Normales en todo el país, entre masculinas y femeninas, con sus respectivas escuelas anexas donde podían practicar los futuros maestros (Báez, 2004). La creación de las Escuelas Normales, institución que perduró incluso después de que los liberales radicales dejaran el poder, puede considerarse como la “instancia más estratégica de la Reforma Educativa” (Mejía, 2007, p. 396), otro de los más significativos aportes de los radicales a la educación en Colombia (Báez, 2004):

Las escuelas normales representaron el mayor avance y desarrollo educativo de la República porque fueron el símbolo de progreso del Estado y porque cumplieron el papel para el cual fueron creadas como fue el de formar los maestros con las características que se necesitaban en la época del radicalismo colombiano. Al terminar la década del setenta, las veinte escuelas normales que había en la República, tenían la mirada de los dirigentes políticos, de pedagogos y amantes de la cultura, no solo por lo que representaban como instituciones educativas formadoras de formadores, sino porque constituían la esperanza del mayor avance educativo y eran la esencia para el mejoramiento de la calidad educativa de la República radical (p. 132).

Estas instituciones educativas representaron el eje central y estratégico para la renovación de los métodos de educación y la formación de maestros idóneos para educar a los futuros ciudadanos. Eran el símbolo de una educación racional, moderna y a la par de las tendencias más actuales en pedagogía en el mundo entero, pues fue tal la seriedad y compromiso con la que concibieron los radicales esta tarea, que contrataron una ‘misión pedagógica’ alemana. En 1872, Eustacio Santamaría, diplomático en Berlín, se encargó de la contratación y preparación de un grupo de nueve profesores alemanes para que viajaran a Colombia con el objetivo de establecer Escuelas Normales según la metodología de Pestalozzi: “La justificación de estas misiones era una viva sensación, por parte de las élites colombianas, de que su país estaba atrasado en comparación con Europa y debía adoptar costumbres ‘civilizadas’ para poder entrar a formar parte del mundo moderno” (Rausch, 1993, p. 76).

Así pues, los pedagogos alemanes tenían como tarea:

[R]egentar las escuelas normales de cada uno de los Estados, [las cuales] debían servir de modelo en todos los niveles de enseñanza de las escuelas primarias de la Unión y en ellas se darían las lecciones teóricas y prácticas para que los alumnos-maestros de mayor disposición para la enseñanza pudieran adquirir los conocimientos que requerían para constituirse en verdaderos maestros de escuelas en la República (Báez, 2004, pp. 146-147).

Con esto no se pretendía atacar las costumbres locales, por ser los maestros alemanes en su gran mayoría de tendencia protestante, sino que se buscaba personal competente en teorías y técnicas pedagógicas modernas basadas en los postulados de Pestalozzi. Los radicales percibían que los maestros alemanes eran los mejores preparados para asumir esta tarea. El pensamiento del pedagogo suizo fue central entonces en el desarrollo de los principios pedagógicos propuestos por los liberales radicales quienes se encargaban de recordar, reafirmar sus decisiones en materia educativa y demostrar el buen resultado de las mismas, a través de documentos administrativos y artículos en la prensa. Incluso el diploma que se les otorgaba era “Maestro de Escuela Primaria, según el sistema de Pestalozzi” (Báez, 2004). En consecuencia, este movimiento educativo de gran envergadura generó conciencia y reflexión en torno a la carrera de maestro. La creación de la primera asociación de maestros en

Colombia se llamó Sociedad de Institutores y se creó justamente bajo el régimen radical, algo innovador para la profesión en la Colombia de esa época (Báez, 2004).

Como se ha mencionado, las teorías y principios pedagógicos de Pestalozzi le imprimieron un aire bastante moderno al discurso educativo implementado por los radicales, pues nunca antes, por ejemplo, se habían preocupado tanto los gobernantes por la educación del niño menor de seis años; por el papel de la familia y los valores en la formación moral del niño; y por la importancia de desarrollar la intuición, la razón y el amor por la ciencia.

Conviene recordar que Pestalozzi es el educador moderno europeo del siglo XIX. Influenciado por las ideas ilustradas de Kant, donde prima el empirismo, la razón y la moral, Pestalozzi descubrió que se podía estructurar la educación desde dicha perspectiva y darle un valor científico (Bowen, 1992). Luego de enfrentar la guerra y la falta de educación de la población ‘común’, el educador suizo se da cuenta que una nueva sociedad requiere educar a todo su pueblo y no solo a la élite. Los contenidos de las escuelas deben responder a las necesidades de las ciudades industrializadas, realidad de muchos países europeos a finales del siglo XVIII y principios del XIX (Jaramillo, 2002).

Entre los postulados pestalocianos que se destacaron en las teorías y metodologías importadas, aplicadas por los educadores y dirigentes radicales liberales, que de alguna manera se legitimaron en el *Decreto Orgánico*⁷⁰, se puede mencionar (Báez, 2004; Bowen, 1992; Cardona, 2007a; Jaramillo, 2002; Mejía, 2007; Sáenz, et al., 1997):

- El niño, desde una edad temprana como el centro de la instrucción primaria. Desde los postulados pestalocianos se dio una significativa preocupación por la noción de infancia y se buscó estudiarla con métodos científicos y racionales.
- La utilización menor de métodos autoritarios y mayor participación de los niños en el aprendizaje. Se quería erradicar de la educación el uso de castigos dolorosos e incentivar el sistema de premios.
- Una verdadera formación moral y transmisión de valores a los alumnos por parte del maestro: solidaridad, sentido de pertenencia, patriotismo, sentido de comunidad, civilidad.

⁷⁰ En el capítulo 8 se profundizará en el *Decreto Orgánico*.

- Un valor significativo del papel de la familia dentro de la formación de los niños, en particular de la madre.
- El fomento del amor y la simpatía entre alumnos y maestro.
- Incentivar el amor e interés por la naturaleza.
- Promoción del cuidado del cuerpo y la higiene.
- Destacar el valor de la intuición y la observación (los sentidos) para el desarrollo de la inteligencia. Más allá de enseñar a partir del uso desmedido de la memoria, se busca desarrollar la capacidad de comprender, analizar y razonar.
- Importancia de una perspectiva gradual en la adquisición de conocimientos, siempre de lo simple a lo abstracto.
- Enseñar a los niños conocimientos útiles que puedan luego poner en práctica. Con dicha perspectiva se buscaba también desarrollar currículos más adaptados al desarrollo de la industria y la economía del país.
- Inclusión de contenidos científicos. La ciencia y la tecnología bases para el desarrollo de una educación moderna.
- La lectura y la escritura enfocadas en un desarrollo efectivo del lenguaje.
- Las lecciones objetivas o lecciones sobre objetos, metodología culmen de la pedagogía pestalociana y la cual se abordará más en detalle en el capítulo 8, constituye la materialización de muchas de las anteriores ideas. A partir de la enseñanza-aprendizaje a través de los objetos cotidianos, los niños desarrollan la observación y percepción; van de lo simple a lo complejo, desarrollan el lenguaje y aprenden a analizar y razonar.

A manera de resumen, estas ideas apuntaban a incorporar el pensamiento moderno de la pedagogía europea. Los radicales buscaban que los niños utilizaran al máximo sus propias capacidades y habilidades cognitivas, es decir, su propia razón para que tomaran la iniciativa en sus aprendizajes. Paralelamente se le imprimía un espíritu patriótico y moralista. Las lecciones objetivas, fueron efectivamente otra transferencia cultural que se dio durante el radicalismo colombiano:

El sistema de enseñanza objetiva tomada de Pestalozzi y puesta en práctica en nuestras instituciones educativas, facilitó a los niños el estudio de las ciencias naturales y de la agricultura, en donde se encontraban las fuentes más ricas para adelantar los propósitos políticos del Estado que con amor y paciencia debía

alcanzar como en efecto lo lograron los encargados de impulsar la política educativa que en cierta medida abrió nuevas perspectivas para la nación, la cultura y la política de la República (Báez, 2004, p. 131).

Estas reflexiones y técnicas hacen parte igualmente de las ideas modernas que los maestros alemanes impartieron en Colombia y que impactaron el medio local. Aunque las críticas a la misión pedagógica fueron constantes, muchos de estos maestros alemanes lograron grandes obras en el país, nombres como Ernesto Hotschick, Alberto Blume, Carlos Meisel, Gotthold Weis, Julio Wallner, Augusto Pankou, Ofrauld Wirsing, Gustavo Radlack, Catalina Recker y Carlos Uttermann, son reconocidos por haber llevado a cabo labores tan importantes como la escritura y la adaptación de manuales escolares; la preparación de conferencias para los maestros; el fomento de la enseñanza de la música; la creación de bibliotecas; la promoción de la educación de la mujer; la constante capacitación de maestros; y, en general, la creación de instituciones donde se formarían profesores de alta calidad y escuelas para recibir el mayor número posible de niños (Báez, 2003, 2004). Las Escuelas Normales también pueden entonces ser vistas como verdaderas instituciones ‘importadas’, símbolos de interculturalidad y de transferencia cultural. La traducción cumplirá una función verdaderamente renovadora del pensamiento pedagógico.

Vale la pena mencionar que los temas y autores que se seleccionan para traducir y publicar en *LEN*, reflejarán evidentemente estas tendencias pedagógicas que acabamos de mencionar, lo que efectivamente comprueba el notable interés que manifestaron los radicales liberales por modernizar el sistema educativo colombiano de acuerdo a la tendencia mundial. Como ya se ha mencionado, en los capítulos 7 y 8 se explorarán estos temas y pautas pedagógicas en las traducciones y en propio discurso de los radicales. Son estas ideas las que justamente se contrastarán tanto con las traducciones como con los textos escritos por los radicales y publicados también en *LEN*.

5.2.3. Creación de periódicos y manuales: verdadera obra radical

Otro gran logro de los liberales radicales fue la publicación de una gran variedad de material para la difusión de sus objetivos pedagógicos. Era evidente que para lograr una clara difusión y consolidación de las políticas educativas propuestas en el *Decreto Orgánico*, se necesitaba material pedagógico. Es a través de este material como se adaptaron las ideas de

Pestalozzi y se empezaron a implementar en las diversas instituciones (Báez, 2004). Durante la época radical se compraron, tradujeron y crearon una cantidad significativa de manuales escolares, así como se motivó la publicación de varios periódicos de carácter educativo.

Un material que se quiere rescatar en este trabajo es justamente el de los periódicos de carácter educativo. No solo es significativo el número de periódicos con esta temática publicados durante la reforma radical, sino la función que cumplieron. Estos periódicos fueron una vitrina para observar los avances de la Reforma Educativa en los diferentes Estados, además, se utilizaron como herramientas didácticas y pedagógicas, es decir, estas publicaciones cumplieron las funciones de los manuales escolares propiamente dichos como se estudiará más adelante.

En estos periódicos se publicaba información de tipo especializada para la formación del maestro, pero también había contenidos para ser utilizados en las clases con los alumnos. De igual manera, los periódicos contenían artículos para el público en general que veía en ellos una fuente de conocimientos prácticos para instruirse. Para Báez (2004), los periódicos de carácter educativo buscaban impulsar las políticas educativas, informar sobre las diversas tendencias pedagógicas europeas y norteamericanas e incluso servir de instrumento didáctico, dado el escaso material bibliográfico con el que se contaba para las clases. Según Báez (2004), una de las tareas más eficientes de estas publicaciones, en particular la de los periódicos, fue:

[...] el hecho de llamar permanentemente la atención para que se cambiaran los métodos tradicionales de enseñanza y se introdujeran nuevas metodologías como la pestalozziana que facilitara el aprendizaje, despertara el interés por el estudio y orientara la formación de los educandos por caminos más abiertos (p. 121).

El periódico era entonces el instrumento ‘ideológico’ que permitía la difusión del pensamiento radical, pero al mismo tiempo era herramienta pedagógica. Entre la lista de periódicos que salieron a luz durante la reforma radical, además del periódico objeto de esta investigación, *LEN*, se destacan: *El Maestro de Escuela*, *El Pestalozziano*, *El Monitor*, *La Instrucción Primaria*, *La Escuela Primaria*, *El Monitor*, *El Institutor*, entre otros. Se destacan los nombres que le asignan a los periódicos, todos dirigen su interés a los ejes centrales de la reforma: las instituciones (la Escuela Normal, las escuelas primarias) y los agentes (los maestros o teóricos de la reforma).

El periódico *La Escuela Normal: periódico oficial de instrucción pública*, tiene un lugar preponderante entre todos los mencionados. Fundado en 1871 por la Dirección Nacional de Instrucción Pública es: “uno de los más eficaces instrumentos de la reforma del 70” (Jaramillo, 1989a, p. 230); además es la publicación que representa mejor “la expresión de la obra de los reformadores” (Rausch, 1993, p. 93). Este periódico fue publicado por la Dirección durante ocho años y en total salieron a la luz 309 números. Jaramillo (1989b) y Rausch (Rausch, 1993) afirman que la Dirección Nacional imprimía 3.000 ejemplares y los distribuía de manera gratuita. El periódico publicó las leyes del *Decreto Orgánico* en su totalidad y numerosas traducciones de carácter pedagógico y educativo relacionadas con las grandes corrientes pedagógicas mundiales:

Se registra que para el 18 de enero de 1873 ya se había editado 104 números semanales y que de todas partes era solicitado. Se decía que fuera de los datos e informes presentados por los agentes públicos de la rama educativa, expuso aspectos interesantes del saber pedagógico, contribuía con explicaciones sobre métodos y traducción de obras importantes sobre educación popular (Báez, 2004, p. 121).

En este periódico, como lo veremos más adelante, se publican traducciones de fragmentos de libros o de artículos de revistas pedagógicas que exponen las tendencias educativas en otras partes del mundo como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania, principalmente.

Se destacan entre los temas traducidos las pedagogías modernas fundadas en los postulados de Pestalozzi; las corrientes de pensamiento que conciben la educación como el eje central de un gobierno republicano y la formación en la racionalidad y la moral como directrices centrales para el desarrollo de un país. De igual manera, la promoción de la educación laica y popular fue una temática que tuvo una presencia significativa en los contenidos traducidos del periódico.

Es importante señalar que el periódico también publica un número considerable de ‘lecciones’ sobre diversas áreas del conocimiento, muchas de ellas traducidas. Entre las áreas del conocimiento se encuentra la cosmografía, la geografía, las ciencias naturales, la fisiología e higiene, la contabilidad, las matemáticas, la geología, entre otras. Finalmente, la poesía, la

literatura y las enseñanzas morales no quedan por fuera de los contenidos del periódico. Como se mencionó en los capítulos 7 y 8 se exploran en detalle dichos contenidos.

En este capítulo se observó que el discurso educativo colombiano durante el siglo XIX es una transposición de diversos discursos ‘importados’, apropiados por los pensadores locales. Durante la Reforma Educativa radical es evidente el interés de los diversos agentes involucrados por nutrir el incipiente y precario sistema educativo con ideas modernas de origen extranjero. En esta perspectiva, el grupo político objeto de este estudio efectuó una gran cantidad de cambios con el fin de lograr una educación primaria gratuita, popular y laica, acorde con las tendencias científicas modernas. Toda esta concepción estaba basada en las ideas del Enrique Pestalozzi, pedagogo suizo que influenció marcadamente los sistemas educativos en Europa y América.

Asimismo, la creación de Escuelas Normales, los contenidos de los cursos, la formación de los maestros, la implementación de metodologías y la producción de material pedagógico, representan otros elementos que ilustraron el fuerte interés de los radicales por la modernización educativa del país. Los contenidos y métodos de enseñanza estaban enteramente ligados al desarrollo de la inteligencia y la moral del niño desde una edad temprana, así como al progreso económico del país y la adquisición de conocimientos científicos útiles. Es evidente que se dieron transferencias culturales concretas con la importación de modelos e instituciones educativas como los hogares infantiles y las Escuelas Normales, así como con la implementación de metodologías como las lecciones objetivas.

Finalmente, la creación y producción de material pedagógico también fue un hecho concreto de la Reforma Educativa en el que la traducción jugó un papel preponderante. Esta labor es la muestra del valor del trabajo efectuado por este grupo político para contribuir al enriquecimiento de la historia de la traducción en Colombia. Saber qué tradujeron y cuáles fueron las razones ayuda a imprimirle un valor significativo a este proyecto cultural, como lo afirma Báez (2004): “Ese empeño de realizar o crear los elementos fundamentales para la enseñanza en las instituciones educativas se convirtió en una industria importante de la cultura del pueblo colombiano” (2004, p. 397).

6. *LEN*: entre el género manualístico y el oficial

En este capítulo se aborda de manera general la historia de la prensa y la manualística en Colombia durante el siglo XIX con el objetivo de establecer, en primer lugar, el valor que tanto la prensa como el manual escolar poseen como objetos de la cultura y ventanas para estudiar las representaciones sociales en dicho siglo. En segundo lugar, se quiere destacar el valor de *LEN* como periódico híbrido en el que se mezclan elementos oficiales y elementos propios de la manualística y la divulgación científica. Para lograr tal objetivo nos serviremos de la clasificación establecida por Posada (2006) de la prensa durante el período radical, así como de la caracterización de los manuales escolares. Al ser las traducciones el objeto cultural que interesa en esta investigación, es necesario desvelar el valor del soporte material que las alberga, la prensa.

Por un lado, el panorama general de la historia de la prensa en Colombia admite enmarcar *LEN* como ‘periódico educativo’, tipo de prensa popular en Estados Unidos y Europa cuando se desarrollaban los sistemas nacionales de educación y aparecían las primeras sociedades de maestros. *LEN* es pionera en Colombia al suscitar la creación de otros periódicos de igual contenido en varias regiones del país, alrededor de seis periódicos de esta misma corriente temática surgieron en Colombia durante el período radical.

Por el otro, la historia de la pedagogía ha abordado ampliamente la función de los manuales escolares durante la reforma radical. Como se vio en capítulo 5, la Reforma Educativa implicaba la creación de material tanto para la formación de los maestros, como para mejorar la calidad de los contenidos en las aulas. Si la publicación de periódicos representaba un reto en aquella época, más lo era la publicación de manuales escolares, así que la prensa se concibió también para cumplir un significativo papel como medio de difusión de conocimientos pedagógicos. Para este análisis se presentarán conceptos básicos de la manualística, los límites de este género y su clasificación.

Se puede pasar entonces a describir dónde y cómo encaja el periódico *LEN* en el desarrollo histórico de la prensa en Colombia. Para ello es necesario realizar un recorrido por varios aspectos relevantes del mismo. Este recorrido no pretende ser exhaustivo, pues no es

posible ahondar en la historia general de la prensa en Colombia dado el alcance de este trabajo, que si se abordara resultaría titánica y nada fácil de llevar a cabo⁷¹. El objetivo es entender ciertos aspectos y comportamientos de la prensa desde la llegada de la imprenta y durante el siglo XIX como uno de los más importantes medios de comunicación y de representación social. Por ello, *LEN* refleja una época y visibiliza las representaciones sociales y culturales de una nación, objeto de análisis de gran interés para la labor del historiador de la traducción.

6.2. La prensa en la Colombia decimonónica

El estudio de la prensa en Colombia ha suscitado durante los últimos años una fascinación marcada debido, en primer lugar, a la necesidad de rescatar, desde el punto de vista material, una cantidad significativa de periódicos del siglo XVIII y XIX que constituyen un valioso patrimonio histórico⁷². Por otra parte, son persistentes los estudios dedicados a la recuperación de la prensa como importante instrumento para identificar y comprender los diversos discursos que caracterizan los procesos sociales, políticos y culturales a lo largo de la historia de Colombia.

La historia de la traducción en Colombia empieza igualmente a descubrir en la prensa una fuente representativa para rastrear las traducciones. Además, la prensa constituye una fuente para explorar los discursos sobre la apropiación de los conocimientos por parte de los intelectuales y, por ende, sobre la traducción. Así pues, la prensa deviene una fuente primaria de consulta para el historiador de la traducción.

La prensa es uno de los escenarios predilectos para estudiar las diversas dinámicas de la sociedad a lo largo de la historia de una nación:

Dentro de la gama de fuentes utilizadas en el ejercicio historiográfico, la prensa constituye un objeto de estudio clave para conocer y comprender el trasegar de las sociedades en un contexto y tiempo determinado, no solo por sus discursos

⁷¹ Con respecto a una historia general de la prensa en Colombia existen dos referentes importantes, Cacia (1968) y Otero (1936). Sin embargo importantes publicaciones han salido a la luz en los últimos años (Ortega & Chaparro, 2012b; Peralta, 2005; Rubiano, 2011; Silva, 2004; Soto, Puig-Samper, Bender & González-Ripoll, 2003; Vallejo, 2006).

⁷² La Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango tiene un proyecto de digitalización de la prensa del siglo XIX en Colombia (<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/hemeroteca-digital-historica/all>).

que revelan tendencias ideológicas vigentes en una época, sino también por sus continuas transformaciones materiales que muestran las disposiciones y avatares técnicos, sociales y culturales, a través de los cuales se evidenciaron estos cambios. (Cubillos, 2012, p. 49).

La prensa es y ha sido un testigo privilegiado para observar, identificar y difundir los diversos valores, así como las representaciones y formaciones sociales, culturales, políticas e ideológicas que constituyen al conjunto de las sociedades (Cubillos, 2012; Penagos, 2012), lo que la hace propicia para el contexto que se quiere estudiar en esta investigación.

Paralelamente, cuando se observa el poder que ejerció lo escrito por encima de lo oral en el mundo hispanoamericano, la prensa adquiere aún un significado mayor:

Lo escrito y la escritura – más lo primero que lo segundo – estuvieron dotados en América Hispana desde el principio de los poderes, los privilegios y la distinción que siempre los han acompañado desde su aparición [...] Lo cierto es que, por la vía a veces de lo impreso, a veces de lo manuscrito, *lo escrito* se instaló en el corazón mismo de sociedades que hasta antes se encontraban por fuera de la escritura, reestructurando ese mundo oral que penetraba, mundo que a su vez de rebote condicionaría y moldearía la civilización de lo escrito, a través de formas que por ahora nos son en su mayor parte desconocidas (Silva, 2002, pp. 6-7).

Como lo resalta el historiador colombiano Renán Silva, haciendo eco a lo ya planteado por Ángel Rama (1984) en *La ciudad letrada*, lo escrito fue utilizado como una forma legítima de poder. Lo paradójico está en el hecho de que una gran parte de la sociedad permanecía por fuera “del universo de lo escrito”⁷³ (Silva, 2002, p. 6). Así, el estudio de un periódico que busca divulgar conocimientos y ‘educar’, que además publica traducciones, cobra gran interés, pues se hace notoria una serie de representaciones en un contexto hegemónico de lo que se creía era lo mejor para desarrollar un sistema educativo en Colombia.

A continuación se observan los desarrollos generales de la prensa en Colombia a través de su estudio durante la Colonia, la Emancipación y finalmente el siglo XIX.

⁷³ “Desde este punto de vista, el proceso de aculturación, particularmente bajo la forma de evangelización, fue ante todo un proceso de “occidentalización”, no solamente por lo que significó la imposición de las nuevas referencias sobrenaturales que son las del Cristianismo –lo “sobrenatural cristiano”, sino por la inclusión de estas sociedades en la esfera de la escritura y de lo escrito, una de las características más distintivas de la civilización Occidental, aunque no su exclusivo patrimonio” (Silva, 2002, p. 7).

6.1.1. El surgimiento de la prensa durante el Virreinato de la Nueva Granada

La aparición de la prensa y el periodismo en Colombia se asocia naturalmente con la llegada de la imprenta al territorio. La imprenta arribó al espacio de lo que hoy es Colombia con los jesuitas aproximadamente en 1737 (Cacua, 1968). En un principio, la imprenta era controlada por el gobierno monárquico y la Iglesia Católica, instituciones que ejercían la autoridad sobre lo que se publicaba. Por ello, lo que más se publicaba a través de este medio fueron novenarios, misales y otro tipo de publicaciones religiosas, así como documentos de carácter oficial:

En resumen, pues, en el Nuevo Reino de Granada, antes de las dos últimas décadas del siglo XVIII no existió ninguna actividad importante en el campo de la impresión, y los pocos productos que de la imprenta se conocen no pasan de una decena de novenarios y de un número no muy alto, en todo caso difícil de establecer con total exactitud, de “hojas sueltas” con informaciones diversas, la mayor parte de ellas religiosas, y en menor medida académicas y comerciales (Silva, 2002, p. 15).

Esta situación de control de las publicaciones por parte de las monarquías y la Iglesia empieza a tener un giro representativo cuando el movimiento ‘ilustrado’ empieza a extenderse en toda Europa a finales del siglo XVII principios del XVIII, con la difusión de las ideas racionalistas francesas e inglesas, el ambiente político e intelectual es propicio para el surgimiento de las primeras gacetas oficiales. Estas publicaciones periódicas buscan informar de manera más sistemática sobre las reglamentaciones oficiales, los aspectos de la cotidianidad o las diversas confrontaciones bélicas (Ortega & Chaparro, 2012a).

La perspectiva clásica de la historia de la prensa en Colombia identifica dos hechos significativos en el surgimiento de la prensa en el país: el terremoto que tuvo lugar en Santafé de Bogotá a finales del siglo XVIII y la llegada a la misma ciudad de Manuel del Socorro Rodríguez. La publicación *Aviso del Terremoto* en 1785 consiste en una ‘hoja suelta’ que da cuenta del suceso sismográfico que tuvo lugar en la ciudad de Santafé, centro en aquella época del Virreinato de la Nueva Granada (Cacua, 1968), que causó una gran impresión entre los habitantes. Dicho impreso, junto con otros ‘papeles’ dan cuenta de la necesidad de informar sobre los hechos ‘diarios’ y ‘cotidianos’ de una manera masiva y tratar de establecer un

vínculo entre el ‘naciente público’ y los estamentos oficiales, en este caso la Corona. Es por iniciativa de la Corona que surge la idea de crear canales que permitan establecer lazos con los ‘súbditos’ para compartir valores ‘comunes’ como la religión o el sentido de comunidad, de esta manera se aseguraba cierta cohesión social (Ortega & Chaparro, 2012a).

El otro hecho significativo para el surgimiento de la prensa en Colombia es la llegada a Santafé de Manuel del Socorro Rodríguez. De origen cubano, Rodríguez llegó a Santafé traído por el Virrey José Manuel de Ezpeleta. Nombrado Bibliotecario Real, Socorro Rodríguez se dedicó a varias actividades intelectuales como la escritura y la creación de una “sociedad de amigos de las letras” (Cacua, 1968, p. 13). En esa tertulia que reunía la élite santafereña nació la idea de la creación del primer periódico colombiano *El Papel Periódico de la Ciudad de Santafe de Bogotá*⁷⁴. Cacua (1968) afirma de Socorro Rodríguez:

El objetivo reflejado en todas las ediciones es el de enseñar. La dura brega de su formación intelectual, lo convirtió en un apóstol de la educación, y por ello, en vista de que en Santafé no había medios para imprimir libros, le puso toda el alma a la empresa de su periódico (p. 13).

Es interesante observar en la anterior cita cómo la prensa se convierte en un medio económico para la difusión de conocimientos con un espíritu pedagógico. De esta manera se abre la puerta en Colombia a la publicación de periódicos con relativa sistematicidad. Sin embargo, el desarrollo de la prensa en Colombia es lento en comparación con otros países de Latinoamérica. Como lo indica Posada, Colombia tendrá que llegar al siglo XX para realmente vivir una “prensa de masas” (Posada, 2006, p. 152), lo que no impidió que el país viviera una cierta modernidad, como se explicará más adelante, con la diversidad de publicaciones periódicas. Entre las dificultades señaladas para el desarrollo de la prensa se puede citar la falta de recursos para costear los insumos para la producción y la mercantilización, las dificultades en el transporte, la escasez de suscriptores y lectores, los altos índices de analfabetismo, entre otras. A pesar de todas estas limitaciones las publicaciones surgieron y generaron un impacto (Posada, 2006).

⁷⁴ El *Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá* se publicó por primera vez en 1791 y tuvo una relativa continuidad, alcanzó a publicar más de 200 números, por lo que se considera el primer periódico colombiano. Antes se había publicado *La Gaceta de Santafé* (1785) pero fue un periódico que no alcanzó gran representatividad (Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. “Bicentenario de una nación en el mundo” Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. <http://banrepcultural.org/bicentenario/index.html>).

6.1.2. La prensa monárquica e ilustrada durante la Colonia

Durante el período colonial, la prensa cumplió principalmente funciones de difusión de las ideas de la monarquía, asegurando de esta manera el mantenimiento de cierto orden social y legal, al ser utilizada como instrumento de propagación de leyes y decretos de la Corona con el fin de garantizar que todas estas normativas fueran conocidas por el conjunto de la población (Ortega & Chaparro, 2012a; Silva, 2002). Se trata de una prensa que controlaba completamente la información y que hacía parte de los entes oficiales y reguladores, lo que la convierte en la primera prensa de carácter oficial. Pero, como lo veremos más adelante, durante la Colonia también se dio un tipo de prensa ‘educativa’, entendida como la prensa que busca difundir conocimiento e ideas prácticas y útiles en beneficio del conjunto de la sociedad.

Las primeras publicaciones como *La Gaceta de Santafé* (1785), *El Papel Periódico de la Ciudad de Santafé* (1791), *El Correo Curioso* (1801), *El Redactor Americano* (1806), *El Semanario del Nuevo Reino de Granada* (1808), entre otros, recibieron el apoyo de la Corona, algunos con los fondos de esta y otros “con licencia del superior gobierno”(Cacua, 1968, p. 18). Vale la pena anotar que *El Semanario* y *El Correo Curioso* representaban iniciativas particulares, pero contaban con la aprobación de la Corona. Así mismo, estas últimas publicaciones tenían entre sus objetivos la transmisión de conocimientos científicos y filosóficos, sin dejar de lado algunas informaciones oficiales de la Corona.

Como se ha mencionado, si bien la publicación de impresos era exclusiva de los entes de control o de la Iglesia, se dieron algunos usos particulares de la imprenta. El caso por excelencia lo encarnó Antonio Nariño, criollo letrado y comerciante, quien en 1791 importó una imprenta con fines comerciales y la llamó la ‘imprenta patriótica’. Su caso trascendió la historia de la traducción en Colombia, pues Nariño pagó varios años de condena por la traducción y publicación de *Los derechos del hombre y del ciudadano* (Bastin & Echeverri, 2004; Cacua, 1968; Silva, 2002).

Los contenidos de estas primeras publicaciones se restringían al ámbito religioso y oficial ya que “más que espacios de intercambio horizontal, estas publicaciones localizadas, corporativas y jerárquicas son lugares de difusión de los ideales propios de la Corona y la Iglesia” (Ortega & Chaparro, 2012a, p. 40). Sin embargo, algunas de estas gacetas buscaban

difundir ideas ‘útiles’, promover la ilustración, convirtiéndose de esta manera en los primeros periódicos en dar a conocer ‘información especializada’ por así decirlo. Por ejemplo, *El Correo Curioso*, primer periódico colombiano de carácter privado, publicó información de tipo económico y “desarrolló una reflexión amplia sobre los problemas y retos económicos de la sociedad neogranadina” (Ortega & Chaparro, 2012a, p. 59). Por su parte, *El Semanario del Nuevo Reino de Granada*, dirigido por Francisco José de Caldas⁷⁵, catalogado entre las “publicaciones especializadas en la ciencia experimental” (Ortega & Chaparro, 2012a, p. 63), fue una publicación que divulgó varias de las obras de Caldas y de otros ‘científicos’ de la Colonia, como Jorge Tadeo Lozano. Eje importante de la difusión de la Ilustración en Colombia al difundir temáticas como la geografía, la agricultura y el comercio, este semanario ilustra esas iniciativas, surgidas desde la Colonia, que se propusieron incentivar y cultivar el desarrollo científico: “*El Semanario* será simultáneamente la plataforma desde la cual se busca construir un espacio público con los valores de la ciencia y un público instruido en las reglas de la ciencia” (Ortega & Chaparro, 2012a, p. 65). Ortega incluso señala que, para Caldas, uno de los grandes problemas que vivía la Nueva Granada era “los vicios de los pueblos”: “su estupidez [la del pueblo] y su barbarie siempre es proporcionada a su ignorancia en este punto” (Caldas, citado por Ortega & Chaparro, 2012a, p. 63), por ello Caldas ve en *El Semanario* un instrumento para difundir la educación, entendida como acto patriótico.

En estas iniciativas pueden apreciarse los primeros pasos de una prensa, que si bien anclada en la ideología dominante de la época, la de la Colonia, empieza a difundir conocimientos útiles y científicos que van a ir configurando nuevas representaciones de la sociedad colonial:

[...] es la propia burocracia colonial ilustrada la que comienza por introducir el punto de quiebre de las prohibiciones, a través de la difusión de una literatura científica y política puramente secular, regularmente absolutista pero imbuida de los ideales de progreso de la Ilustración, la que despertará en la élite ilustrada anhelos de conocimiento que difícilmente podían colmarse en los marcos estrechos de la política conservadora que caracteriza a la Monarquía española sobre todo después de 1790 (Silva, 2002, pp. 10-11).

⁷⁵ Francisco José de Caldas (1768-1816). Prócer de la independencia colombiana y reconocido científico durante el período colonial, famoso por hacer parte junto con Alejandro Humboldt y José Celestino Mutis de la Expedición Botánica Real.

De lo anterior se desprende el interés por difundir conocimientos a través de la prensa para lograr movilizar representaciones nuevas. Se observa además que lo oficial y lo político, así como lo educativo y cultural, empiezan a imbricarse.

6.1.3. La prensa, tribuna de los procesos emancipatorios durante las luchas independentistas

Durante el proceso emancipatorio y la consolidación de la República, entre 1810 y 1820, el panorama político cambia significativamente, produciendo cambios fundamentales en los contenidos de la prensa. Con la invasión de Napoleón a España y la abdicación de Fernando VII alrededor de 1808, se empieza a gestar en los criollos una ‘opinión pública’⁷⁶ donde se definirán diversas posiciones políticas que conducirán a una emancipación total del régimen: “La opinión pública pronto se convertirá en el termómetro de la situación política así como en el mecanismo fundamental por medio del cual se construye la legitimidad del poder” (Ortega & Chaparro, 2012b, p. 12).

En el surgimiento de esta opinión pública, así como en las diversas ‘sociabilidades’ que se van formando, la prensa desempeña un factor central. En las tertulias, los criollos gestores de los movimientos independentistas leen la prensa y discuten los contenidos (Silva, 2002).

La ruptura de los lazos políticos y sociales con la monarquía trae como consecuencia una reconfiguración identitaria⁷⁷. En la prensa se refleja la inconformidad con el régimen monárquico y las diversas posturas políticas empiezan a manifestarse:

La prensa de esta época se constituyó en un medio efectivo de conducir ideas y se volvió un moldeador de opinión, debido a que en sus páginas se llevaban a

⁷⁶ Ortega y Chaparro definen la opinión pública de la siguiente manera: “[...] proponemos aquí el término “opinión pública” para designar un tipo de publicidad específica ligada a lo que se ha dado en llamar esfera pública moderna y no solo a los intereses de la burguesía, como lo pretendía Habermas. De este modo, la opinión pública – y sus particulares dinámicas conceptuales y prácticas – debe ser entendida como una configuración históricamente determinada de los modos de publicidad existentes en una sociedad” (Ortega & Chaparro, 2012b, p. 22).

⁷⁷ “No debe sorprender, entonces, que estos periódicos revolucionarios, inmersos de lleno en el conflicto, se constituyan en importantes factores de construcción identitaria. Se trataba de procurar de manera definitiva el deslinde político entre España y América a partir de la demarcación de fronteras simbólicas entre los españoles y los americanos: identidades no superpuestas y experimentadas de manera antagónica, que, justamente, adquirían sentido y coherencia en su relación de oposición: su opinión a favor o en contra de la Independencia americana” (Ortega & Chaparro, 2012a, p. 103).

cabo las mayores exposiciones de las ideas políticas del momento y por lo tanto de los debates que en torno a ellas se suscitaban (Penagos, 2012, p. 18).

Los criollos ven en las publicaciones instrumentos difusores de la campaña emancipatoria, medios agitadores y cuestionadores. De igual manera, las nuevas perspectivas ideológicas venidas de Europa y Estados Unidos reflejadas en conceptos políticos claves como ‘ciudadano’, ‘libertad’, ‘patriotismo’ o ‘pueblo’, que se transmiten a través de las traducciones, como se vio en los trabajos de Bastin (sección 1.3.2.1.), se van adaptando a las nuevas situaciones del continente. Así pues, la función principal de estas primeras publicaciones es informar, generar controversias y educar a la naciente opinión pública criolla e invitar a los criollos a hacer parte de los procesos de emancipación.

6.1.4. Apogeo de la prensa política, especializada y cultural con el establecimiento de la República

A partir de 1821, al dismantelarse las estructuras coloniales, son múltiples los retos para la élite criolla, ya que para organizar la República se impone como una necesidad, la construcción de las instituciones en todos los sectores (educativo, administrativo, económico):

Una vez conseguido el dismantelamiento formal del Antiguo Régimen en la Nueva Granada, las élites gobernantes concentrarían sus esfuerzos en la construcción de un nuevo espacio de poder político cimentado en premisas radicalmente diferentes a las que habían regido durante la dominación española (Ortega & Chaparro, 2012a, pp. 104-105).

El ordenamiento social y político se configuró a partir de nuevas pautas teóricas y prácticas. Con la influencia de otras tradiciones diferentes de las españolas y el surgimiento de las dos tendencias políticas hegemónicas que dominaron todo el siglo XIX colombiano, los liberales y los conservadores, el escenario político cambió y todas las actividades políticas, administrativas y económicas se redireccionaron hacia la búsqueda de una ‘modernidad’. Ambos fenómenos, es decir, tanto las influencias externas, como la hegemonía política liberal y conservadora, ocuparon lugares privilegiados en la prensa luego de 1820. Por un lado, en los periódicos empezaron a aparecer noticias del extranjero, se publicaban traducciones y artículos que hacían referencia a desarrollos teóricos, económicos y culturales en otras naciones. Por el

otro, los periódicos comenzaron a ser marcadamente políticos, reflejando las controversias entre las posturas políticas que conciben la nación en términos diferentes:

Si bien los seguidores de los partidos Liberal y Conservador coincidieron en la promoción y defensa de la civilización para la construcción de un proyecto de nación, en materia política sus planteamientos ideológicos divergieron en aspectos esenciales como la educación, la economía, la libertad de prensa y la forma más apropiada de dirigir los destinos de un Estado (Cubillos, 2012, pp. 51-52).

La libertad de prensa, promovida por el sector liberal, favoreció las opciones periodísticas. Durante el período radical, aumentó significativamente la publicación de periódicos (Posada, 2006). Los cambios tecnológicos también fueron un elemento central durante esta época pues con la creación de nuevos talleres de impresión y la llegada de nuevas tecnologías, como el grabado, se dio una revolución que cambió la manera de hacer prensa y periodismo en Colombia. Igualmente, las dinámicas de distribución y el espíritu mercantil promovidos por lo liberales, cambiaron y estimularon significativamente la manera de hacer prensa, siempre ligado a una situación bipartidista.

Los periódicos durante el siglo XIX se caracterizaron pues por su variedad temática. Por un lado, surge la prensa oficial republicana, pues con el establecimiento de la República a principios de siglo como órgano de gobierno, empezaron a circular, de manera oficial, gacetas que tenían como fin difundir todo lo relacionado con “la nueva forma administrativa” republicana. Por ejemplo, *La Gaceta de Colombia* (1821) es el primer periódico oficial de esa época y en 1830, con el surgimiento de *La Gaceta de la Nueva Granada*, se comenzó a aplicar cierta normativa para regular las publicaciones (Cacua, 1968). Por otra parte, en la primera parte del siglo primaron periódicos de marcada índole política debido a estas reconfiguraciones políticas y sociales. Sin embargo, Cacua habla de igual manera de un “periodismo instructivo” (Cacua, 1968, p. 39) sin claramente identificar la misión de esos periódicos, pero especificando que son periódicos que de alguna manera difunden más que “eventos o sucesos políticos” como es el caso de *El Cultivador Cundinamarquez*, dedicado a difundir la agricultura práctica en el país, y *La Escuela Normal* “destinada al fomento de la instrucción pública y a la vulgarización de todos los conocimientos útiles” (Cacua, 1968, p. 107). Por lo anterior, la prensa en el siglo XIX, sin abandonar propiamente lo político, produce

ciertas publicaciones de carácter especializado, es decir, publica contenidos con el fin de instruir a la población en aspectos prácticos como la agricultura, el comercio, la enseñanza o la economía. En este sentido, la prensa divulgó importantes ‘conocimientos prácticos’ focalizados en la instrucción del pueblo, que merecen ser objeto de estudio.

Cuando se observa un periódico como *LEN* se percibe un periódico con unas claras intenciones oficiales, pues es financiado por el Gobierno y se creó justamente para promover todo lo relacionado con este en materia educativa. Pero también se detectan elementos que permiten distinguir una función ‘instructiva’, como se verá más adelante. Este breve repaso por la historia de la prensa en Colombia permite observar la pluralidad de contenidos de la prensa desde sus albores. En el caso de *LEN*, un estudio desde sus contenidos propiamente políticos es y ha sido objeto de estudio por parte de historiadores y educadores ya que es un elemento central para conocer y entender los cambios de la época. Sin embargo, los contenidos especializados se tienen menos en cuenta y por ello en adelante se destaca este aspecto de *LEN*.

En esta investigación se somete a crítica lo poco que se ha estudiado esta “prensa educativa oficial decimonónica”, como se ilustra en el artículo de Posada (2006) sobre el desarrollo de la prensa durante el período radical. Posada (2006) señala el favorable ambiente del que gozó la creación de periódicos gracias a la libertad absoluta de imprenta. A pesar de las ya mencionadas dificultades que sufrió la prensa durante el siglo XIX, a lo largo del período radical se incrementó significativamente el número de publicaciones diarias, semanales y mensuales. Más de medio centenar de impresos circulaban en el mercado entre 1877 y 1878 (Posada, 2006) reflejando una amplia variedad: enteramente políticos, literarios y culturales y dedicados a la mujer: “El contenido de los periódicos, sin embargo – incluso el de aquellos que se proclamaban literarios –, era marcadamente político” (p. 156). El autor presenta una clasificación que consiste en periódicos oficiales, doctrinarios, eleccionarios y literarios o culturales.

Primero, los periódicos oficiales son aquellos emitidos por los gobiernos de los diversos estados soberanos. Los géneros que publican son: correspondencia oficial, actos e informes de los funcionarios, avances de la instrucción pública. Muchas veces estos periódicos publican información no oficial, de interés general. Evidentemente, *LEN* entraría en esta

categoría. Y consideramos que ‘información de interés general’ es una calificación muy pobre para los contenidos pedagógicos y especializados que publica *LEN*.

Segundo, Posada (2006) define los periódicos doctrinarios como periódicos relacionados con alguna ideología política pero de carácter doctrinario, “defensores de un credo” (p. 157). Este tipo de prensa obedece “a motivaciones políticas amplias – identificadas aquí con la defensa de las doctrinas e ideas que distinguían a liberales radicales e independientes –, y conservadores en su lucha por el poder” (p. 159). Va a ser típico entonces encontrar periódicos que se lanzan en una férrea oposición a los radicales liberales, como *El Tradicionista* del conservador Miguel Antonio Caro.

Tercero, los periódicos eleccionarios son periódicos de carácter político adscrito a uno u otro partido y que tenían como objetivo “apoyar específicamente una candidatura durante las campañas electorales que, bajo el período radical, sucedieron cada dos años para la presidencia de la Unión” (Posada, 2006, p. 159). Los periódicos doctrinarios y los eleccionarios se destacan por ser publicaciones de opinión y por generar controversia.

Finalmente, los periódicos de carácter literario y cultural son definidos por Posada (2006) como publicaciones que buscaron eliminar de su contenido cualquier tema político: “revistas especializadas sin ‘color político’” (p. 161). En esta categoría se podría enmarcar la gran cantidad de periódicos y revistas literarias que se caracterizaban por publicar notas culturales, poemas, novelas, ‘artículos de costumbres’, que, como lo mencionábamos, si bien no buscan ser políticos están enmarcados “en el ambiente politizado de la época” (p. 157).

Por lo anterior, se observa entonces en esta clasificación que los periódicos ‘doctrinarios’ o ‘eleccionarios’ nos recuerdan la prensa de la emancipación y principios de la República donde el tinte político era notorio. Pero en la misión de algunos periódicos oficiales, así como en los culturales, figura el interés por una difusión de conocimientos útiles e instructivos que nos recuerdan *El Semanario de Caldas*:

Los periódicos doctrinarios y “eleccionistas” pertenecen a una tradición cuyos orígenes se encuentran en los mismos inicios de la república. Quizás más novedosos fueron los desarrollos que durante el periodo radical experimentó el llamado periodismo literario o científico, aunque aquí también hubiese importantes precedentes desde la época de Francisco José de Caldas (Posada, 2006, p. 161).

La clasificación de Posada no satisface entonces las expectativas con respecto a la riqueza de material que se encontró con el periódico LEN. En efecto, Posada (2006, pp. 153-154) no lo incluye en la extensa lista de periódicos que se fundaron durante el período liberal radical. Así que quedan muchas dudas en relación al papel que cumplió este tipo de prensa en la historia política y cultural de Colombia.

Dado que la categorización de la prensa que ofrece Posada es limitada para el alcance de este estudio, por no incluir en su clasificación la prensa de carácter educativo, se acude a la comparación con los periódicos que empezaron a publicarse en Europa y Estados Unidos en el siglo a finales del siglo XVIII y a todo lo largo del siglo XIX, cuando se estaban consolidando los sistemas nacionales de educación y cuando aparecían las sociedades de maestros, para profundizar en este tipo de prensa. A continuación, se repasan algunas características de esta ‘prensa educativa’ (educational journals) como la denominan Monroe, Twentyman, Kendel y Phillipe (1912) y Davis (1970).

6.1.5. Una mirada a la prensa especializada de carácter educativo y pedagógico en Europa y Estados Unidos

Para Monroe, Twentyman, Kendel y Phillipe (Monroe, et al., 1912) la prensa educativa es un tipo de prensa especializada que tuvo su auge en el siglo XIX con la profesionalización de la educación. Para los autores a este tipo de prensa en particular la antecedió algunas publicaciones en países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia que buscaban “[to] create popular sentiment in favor of public education” (Monroe, et al., 1912, p. 560) y en general mejorar las condiciones intelectuales de las personas.

A medida que los sistemas educativos empiezan a fortalecerse y a institucionalizarse, bien a través de la administración o a través de los gremios y asociaciones de profesores, este tipo de prensa comienza a especializarse en sus contenidos y así surgen publicaciones educativas en el seno de los diversos gobiernos o instituciones ligadas a la enseñanza escolar o universitaria, cuyo fin es la divulgación de sus avances en materia educativa, pero al mismo tiempo, la promoción de ‘conocimientos’ generales o especializados de interés para maestros, alumnos y un público general.

Los autores señalan (Monroe, et al., 1912) que publicaciones tipo miscelánea que mezclaban noticias, informaciones generales, científicas y de carácter moral, entre otros contenidos, dan paso a periódicos y revistas para la familia y poco a poco sale a la luz a lo largo del siglo XIX, material que especializa su contenido en temas estrictamente pedagógicos y didácticos. Destacan periódicos y revistas con temáticas relacionadas con la formación y el desempeño de los maestros, así como las relacionadas con diversas áreas del conocimiento, particularmente ciencias naturales y conocimientos prácticos. Básicamente, estas publicaciones son realizadas por intelectuales relacionados con la enseñanza y su fin es apoyar y fortalecer los diversos movimientos educativos en gestación.

A continuación, se exponen datos generales sobre esta clase de prensa en países como Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos.

En Inglaterra, por ejemplo, este tipo de publicaciones fue muy popular⁷⁸. Periódicos como *Guardian of Education*, por ejemplo, incluía en sus páginas artículos sobre educación religiosa, textos de filosofía, trabajos sobre los sistemas modernos de educación, libros de niños, etc. Con el surgimiento de las asociaciones de profesores, estas revistas empezaron a cumplir el papel de dar a los profesores de la escuela básica elementos teóricos y prácticos para desempeñar su labor. Diversas asociaciones crearon periódicos para difundir el creciente progreso de la educación en toda Inglaterra y, de esta manera, asegurar un interés general por la educación en toda la nación. Asimismo, surgieron periódicos con contenidos estrictamente prácticos como lecciones de matemáticas o con guías prácticas para los maestros, además de publicar: “methods of teaching, biography of eminent teachers and educators, translations from foreign educational works and reviews” (Monroe, et al., 1912, p. 561). Para 1870, el número de periódicos había aumentado significativamente y las diversas instituciones y organizaciones oficiales que tenían a cargo la administración de la educación, contaban con sus publicaciones como órganos directos encargados de mantener informado al conjunto de la población sobre todo lo relacionado con la educación primaria y secundaria, tanto en lo académico como en lo legislativo. Para el final de siglo, existía una gran variedad de periódicos educativos: periódicos con contenidos específicos por áreas y contenidos

⁷⁸ Monroe, Twentyman, Kendel y Phillipe (1912) proveen un repertorio extenso de títulos de periódicos y revistas educativas de varios países de Europa y Estados Unidos.

pedagógicos para maestros, con ilustraciones, con teorías educativas, guías didácticas e informaciones administrativas. Este significativo movimiento educativo que a su vez generaba estas publicaciones, se dio igualmente en Francia, con la organización de la educación pública bajo el mando de uno de los políticos más dinámicos que tuvo Francia en materia educativa en el siglo XIX, François Guizot. Este hombre de leyes publicó en 1811 *Annales de l'Éducation*, periódico que mostraba los avances en materia educativa en el país y presentaba igualmente informaciones sobre temas, autores y métodos para educar a los niños.

Para los autores (Monroe, et al., 1912), Alemania es quizá uno de los países europeos con más tradición en la publicación de este tipo de periódicos y revistas. Su historia se remonta al siglo XVIII ante la necesidad de promover ideas filosóficas y educativas como las de Rousseau para incentivar una reforma en la educación. Desde 1725 se editaban publicaciones especializadas con material pedagógico como el periódico *Der getreue Hofmeister*, de esta manera:

With the greater attention paid to the preparation of the teacher and with the rise of the teachers' profession, the number of pedagogic journals increased, so that, at the beginning of the second quarter of the century, there were about twenty published in different provinces of Germany (p. 565).

En América, Estados Unidos representa uno de los países que desarrolló con gran eficiencia la edición y el mercado de 'periódicos educativos'. Desde principios del siglo XIX, se conoce este tipo de publicaciones (Davis, 1970). Una vez arriban al territorio las ideas de Lancaster y Pestalozzi, la reflexión e interés por la educación comienza a evidenciarse en la publicación de periódicos y revistas especializadas. Como lo afirma Emmor Davis (Davis, 1970), este movimiento de prensa educativa en Estados Unidos es el reflejo de lo que pasaba en Inglaterra, Francia y Alemania.

De revistas en las que se publica material relacionado con la ciencia y la literatura, se pasa a publicaciones cada vez más específicas en pedagogía y divulgación científica. Entre los contenidos se publica: el estado de la educación en el país y en el extranjero, ideas liberales sobre la educación, lecciones de educación física, apuntes sobre la educación de la mujer, programas de estudio, educación moral, contenidos para la educación primaria, consejos para disciplinar los niños, manuales de educación, historia nacional, datos sobre la deserción

escolar, ventilación de las escuelas, entre otros (Davis, 1970; Monroe, et al., 1912). En ciertos casos, los fundadores, editores y colaboradores de estos periódicos eran importantes pioneros de la educación en Estados Unidos, pero también, aparecían traducciones de autores extranjeros como Pestalozzi y Jacotot, entre otros pedagogos europeos (Davis, 1970; Monroe, et al., 1912).

Con el interés que despertó la creación de las escuelas públicas lideradas por Horace Mann, creador del *Common School Journal* en Massachusetts (Davis, 1970), las publicaciones educativas se convirtieron en verdaderos canales difusores de importante información educativa. En revistas como *The American Journal of Education*, editada por Henry Barnard, encontraban eco informaciones de las escuelas normales, de los colegios y escuelas públicas, de las asociaciones educativas y de las guarderías para niños o *kindergarten* (Monroe, et al., 1912). Entre las funciones que más se enfatiza en este tipo de publicaciones especializadas a principios del siglo XIX, es proveer material y contenidos que faciliten la enseñanza y a medida que se va especializando esta y que los mismos profesores toman control de estas publicaciones el material deviene cada vez más enfocado en temas pedagógicos (Davis, 1970).

Los contenidos de *LEN* cobran gran interés al estar determinados por estas mismas necesidades y motivaciones que se ven en la prensa educativa de los contextos europeos y norteamericanos del siglo XIX: difundir los nuevos sistemas de instrucción pública, divulgar conocimientos científicos, prácticos y morales y servir de material de apoyo para el aprendizaje en las instituciones educativas tanto para maestros como alumnos. En ese sentido, *LEN* comparte muchas de las características de estos ‘periódicos educativos’ que representan lo ‘oficial’⁷⁹ en la medida en que son concebidos en un contexto político determinado y con unos fines específicos, pero poseen un importante contenido de carácter científico y especializado que igualmente vale la pena resaltar.

En esta caracterización del periódico, que se efectuará a continuación, se puede ilustrar más claramente todas estas características que acabamos de enunciar.

⁷⁹ Los periódicos durante el período liberal funcionaron como “vectores ideológicos de trascendencia nacional, en los que se acumuló toda clase de polémicas en torno a la laicidad propuesta por el radicalismo y, especialmente, la instrucción laica y obligatoria” (Cardona, 2007b).

6.1.6. Caracterización de *LEN* en la historia de la prensa colombiana

El periódico *LEN* se creó por decreto, toda su reglamentación se encuentra consignada en el *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria*, al que se hizo referencia en el anterior capítulo y el cual aparece publicado en su totalidad en los primeros números del periódico⁸⁰. De acuerdo con el *Decreto Orgánico*, el periódico debía publicarse una vez a la semana, los sábados y “cuando las necesidades de la enseñanza lo exigieren” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.1*). Como se mencionó, se establece que se publiquen 16 páginas en folio a 2 columnas, no se especifica el número de ejemplares que se imprimen por número y se autoriza a un “agente general” (este funcionario cumple el papel de tesorero y lleva el registro de suscripción y distribución del periódico) para que reciba los periódicos del impresor y los distribuya. Igualmente, en dicho reglamento se autoriza que el periódico sea enviado a las escuelas públicas, las bibliotecas y las “sociedades científicas”. La imprenta que edita el periódico es la de José Benito Gaitán, reconocido editor de la ciudad de Santafé de Bogotá, quien construye el primer edificio especial para imprimir en la ciudad con tecnología de primera para la época (Hoyos, 2009).

Se exige que *LEN* tenga como destinatarios a los maestros de escuela, estos llevan un libro para consignar el recibo del periódico y son los responsables de reunir toda la colección del mismo.

En el *Decreto Orgánico* se determina que el Secretario de la Dirección General cumpla con las funciones de director del periódico, quien actúa igualmente como su editor. El impreso representa el órgano oficial para difundir información sobre todos los actos realizados por el poder ejecutivo y la Dirección General de Instrucción Pública: el periódico “será un repertorio de todos los asuntos relativos a la enseñanza” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.3*). Así pues, se decreta que se publiquen: actos oficiales, textos que defiendan y promuevan la instrucción pública, trabajos notables de las “sociedades de institutores”, informes de los directores de instrucción pública de los diferentes Estados y programas de enseñanza, así

⁸⁰ Para esta investigación se consultó el *Decreto Orgánico* publicado en el periódico *La Escuela Normal*, números 1, 2 y 3 de 1871 y la transcripción, precedida de una introducción, hecha por el historiador Jaime Jaramillo y que se encuentra disponible en los archivos digitales de la Universidad Pedagógica Nacional: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf.

como sugerencias sobre textos y métodos. Esta información permite reafirmar la vocación oficial del impreso.

Sin embargo, en esta reglamentación comienza a evidenciarse el carácter pedagógico y enciclopédico de *LEN* cuando se afirma que el periódico publicará “noticias detalladas acerca de la organización y marcha de la instrucción pública en otros países” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.3*); los textos que la Dirección General adopte; “artículos sobre historia, geografía, estadística, legislación, agricultura, comercio, literatura, idioma del país; escritos que tiendan a vulgarizar conocimientos literarios, y conocimientos científicos aplicables a la industria y a las artes” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.3*). Esta política editorial revela entonces la apertura del periódico a otras culturas y contextos educativos, así como a una variada oferta temática.

Así pues, *LEN* constituye un verdadero apoyo no solo para la Reforma Educativa de los radicales, sino que se distingue por simbolizar una fuente de conocimiento: “El periódico formará una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educación de los maestros, dándoles toda clase de instrucciones relativas a su profesión” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.3*).

El papel de la traducción como instrumento para importar conocimientos, al igual que la vocación divulgativa, emergen cuando se afirma que “todos los escritos no oficiales que se redacten, adopten o traduzcan” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.3*) son examinados por el editor. Este explica a través de notas, términos y palabras que “estén fuera del uso común y vulgar, a fin de que sean fácilmente entendidos por todas las personas a quienes se dirige el periódico” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.3*). Se puede determinar, por lo anterior, que la traducción figura como actividad intercultural válida de publicación legitimada por esta política editorial, esta actividad cumple las mismas funciones que una producción original permitiendo así la apertura a otras tradiciones pedagógicas que se integran a las producciones locales. Además, como se observará en el próximo capítulo, al incluir al traductor en el equipo de trabajo como cualquier otro funcionario, se visibiliza aún más esta labor. Asimismo, se siente un espíritu pedagógico al querer que los editores cumplan la función de mediadores del conocimiento.

Finalmente, con respecto a la distribución: “El periódico será distribuido gratuitamente a las escuelas públicas de la Nación, a los gremios de artesanos, a las sociedades científicas y literarias y a las bibliotecas que se establezcan” (*Decreto Orgánico, LEN, #1, 07/01/1871, p.3*). Así pues, el periódico cumplía la misión informativa asignada por la administración, pero de igual manera representaba un apoyo ‘pedagógico’ para los maestros y proporcionaba instrucción general para el público.

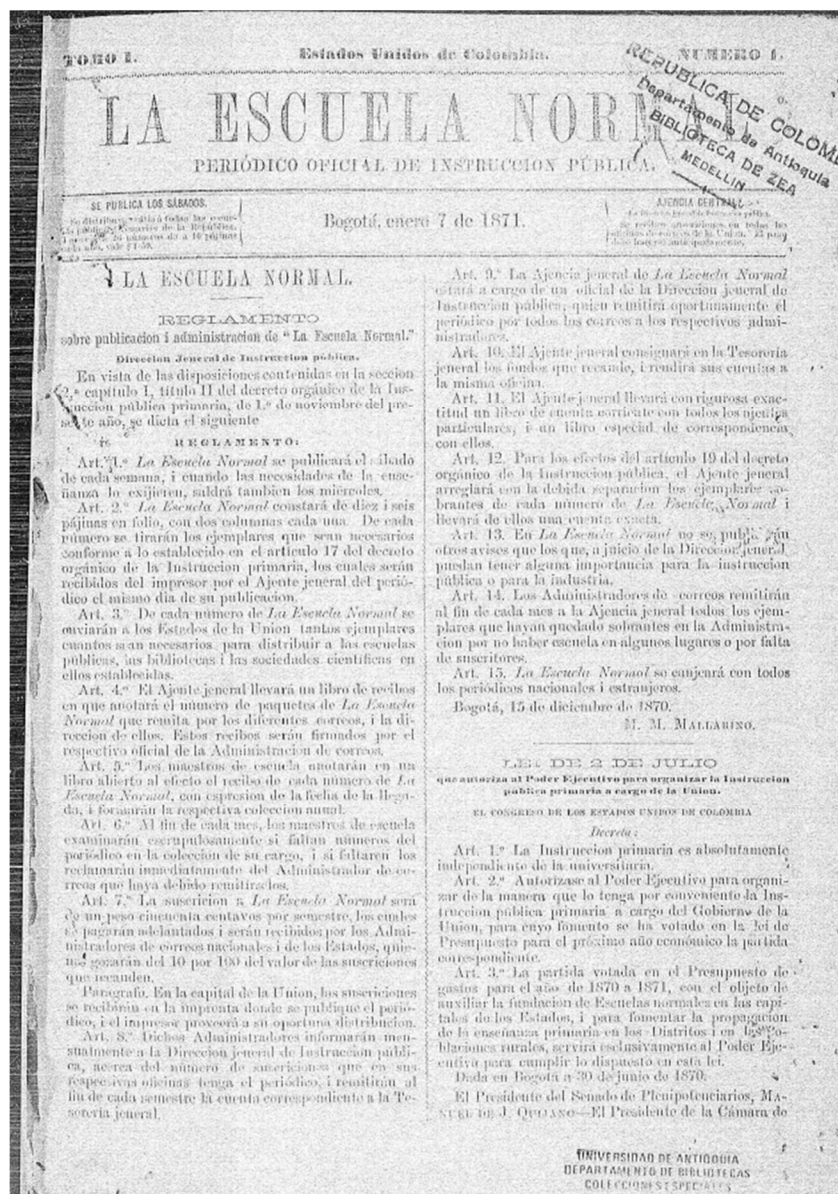
De esta forma y como se vio en la caracterización de la prensa colombiana, *LEN* es un periódico oficial con características particulares ya que cumple con todos los requisitos para representar la prensa oficial, pero también ejerció un rol de difusor de conocimientos y de autores extranjeros, adquiriendo así un carácter “híbrido”⁸¹ entre oficial y especializado, con una mirada “internacional” y sin dejar de lado, claro, su función como manual escolar.

Aquí conviene establecer una relación entre la prensa de carácter educativo y la manualística del siglo XIX. Los manuales, al igual que la prensa, fueron grandes vectores de valores culturales y se concibieron bajo unas ideologías determinadas y, desde luego, fueron material de apoyo en las instituciones educativas. De esta manera, *LEN* es un periódico oficial con un contenido ‘pedagógico’ que también fue creado para cumplir las funciones de ‘manual escolar’, es decir, proporcionar material a los maestros con el objetivo de que estos actualicen sus conocimientos y utilicen dicho material en sus clases, para que el público en general se acercara a la ciencia y a otras áreas del conocimiento.

Con el fin de entender mejor por qué *LEN* funcionó como manual escolar, nos detendremos en la definición de manual escolar, la función que cumplió como portador de valores, así como las formas que adoptó en el siglo XIX.

⁸¹ El concepto de “híbrido” nos parece apropiado para caracterizar este tipo de prensa por dos razones. Por un lado y como lo afirma Poupene Hart (2010) al referirse a la “condición híbrida” de la prensa colonial en el sentido que esta prensa está todavía en los límites del libro. De hecho, los periódicos se publican en buen papel y se piensan para ser coleccionables. Por otro lado, vemos que se mezclan contenidos de carácter oficial pero también contenidos científicos. *LEN* cumple con ambas características.

Figura I. Primera página del ejemplar 1 de LEN



6.2. El lugar de *LEN* en la historia de la manualística colombiana

Como ya se mencionó, si bien el corpus principal de esta investigación es un periódico de tipo oficial, se ha explicado igualmente por qué buena parte de su contenido es educativo y pedagógico. Por esta razón, es pertinente comparar las características de este impreso con las del manual escolar, ya que como se observará en el siguiente capítulo, varios de los textos que

aparecieron en *LEN* cumplen la función de material para el uso educativo e incluso algunos de esos textos se seleccionaron y se editaron posteriormente como manuales escolares. Por lo anterior, es importante analizar qué se entiende por manual escolar, cuál es la importancia e impacto del estudio del texto escolar y cuál fue el papel del manual escolar durante los cambios educativos llevados a cabo durante la Reforma Educativa radical, con el fin de entender mejor por qué el periódico *LEN* cumplió una labor oficial pero también de difusión de conocimientos pedagógicos.

Durante la Reforma Educativa, el objetivo de lanzar un programa masivo de educación debía estar acompañado por la elaboración y promoción de material pedagógico que pudiera difundirse por todo el territorio y llenar así los vacíos existentes en materia de teorías, prácticas y contenidos educativos. El manual escolar figura como una guía fundamental para apoyar las labores del maestro y, en la medida en que alcanza una considerable difusión, adquiere gran importancia no solo como divulgador de conocimientos particulares sino como instrumento que encarna ciertos valores e ideales específicos:

En el siglo XIX los textos escolares adquieren la función de inculcar los principios morales y culturales de la sociedad; tienen la misión de socializar políticamente, es decir, llevar a un escenario público que se hace masivo, los principios epistemológicos y deontológicos sobre los cuales se funda el Estado, para crear niveles amplios de legitimidad que posibiliten tanto el orden como el mantenimiento o perpetuación del sistema (Cardona, 2007b, p. 90).

Por lo tanto, el manual escolar deviene una herramienta ideológica significativa para propagar las ideas de los radicales.

Cabe señalar que la situación económica que atravesaba el país dificultaba, en un primer momento, la producción masiva de material pedagógico. En consecuencia, dado que la prensa era considerada un material más accesible, puede inferirse que *LEN* fue concebida para apoyar la publicación de material didáctico y educativo.

6.2.1. Valor social, cultural e histórico del texto escolar

La literatura escolar (Choppin, 2000, 2001, 2008), entendida como todo aquel material que de manera más o menos explícita se utiliza con fines educativos en contextos institucionales o no, ha sido durante mucho tiempo un objeto olvidado por parte de los

historiadores⁸² y constituye hoy día uno de los más importantes objetos culturales y se convierte en un elemento fundamental del patrimonio cultural de una sociedad: “En los últimos veinte años, el manual escolar se ha convertido, en gran número de países, en una de las fuentes privilegiadas tanto por historiadores del libro como por historiadores de la educación”(Choppin, 2000, p. 13). Este material no es fácil de definir dado que goza de una amplia gama de denominaciones y ha cumplido diversas funciones y reproducido diversos contenidos a lo largo de toda la historia de la humanidad. En definitiva, es un objeto caracterizado por una gran complejidad, razón por la cual, solo puede estudiarse a la luz de su contexto de producción: contexto histórico, político, educativo, demográfico y reglamentario; son todos estos contextos los que determinan y condicionan su existencia y naturaleza de producción (Choppin, 2000).

En el campo de la educación, es de sustantivo interés el estudio del texto escolar. Así pues, para la historia de la educación, el texto escolar en todas sus formas deviene un objeto de estudio de gran valor, pues representa el espejo donde se refleja una determinada construcción pedagógica que ilustra cómo operaban las prácticas pedagógicas en determinado momento histórico: cómo se concebía la enseñanza, cuáles eran las materias que se enseñaban, a partir de qué métodos se enseñaba, cómo se percibía la relación maestro-alumno y cuáles eran las técnicas apropiadas para enseñar, entre otras problemáticas (Cardoso, 2001; Choppin, 2001; Escolano, 2001). Para los investigadores que intentan pensar la “institución escolar” y todo lo que ella implica, el manual escolar es un “símbolo de la escuela” (Choppin, 2000). Sin embargo, el interés no se restringe, como lo afirma Choppin (2000), a los historiadores de la educación sino a todo el conjunto de historiadores de la cultura y por extensión a los historiadores de la traducción. En primer lugar, el texto escolar se presenta como una fuente para el estudio de los discursos sobre la “institución escolar” y todo lo relacionado con la educación; en segundo lugar, el manual representa un instrumento para analizar los discursos sobre la cultura, las ideologías, las ciencias y hasta la interpretación de la imagen como herramienta pedagógica en una época determinada. En esta investigación, el valor de la prensa

⁸² Este era uno de los reproches constantes de uno de los especialistas en literatura escolar en Francia, Alain Choppin: “Les historiens ont été la première communauté scientifique à s’intéresser, dans les années 1960, aux livres scolaires anciens, mais il fallu encore attendre près de deux décennies avant que n’apparaisse, en réaction à la médiocrité des investigations menées jusque-là, une réflexion critique sur les problématiques et les méthodes de la recherche historique sur les manuels scolaires” (Choppin, 2008, p. 7).

como representación de las sociedades se combina entonces con la importancia del manual escolar como reflejo de la cultura y de la sociedad, más aún cuando en este tipo de material se verá intercambios con otros contextos y tradiciones.

Los textos escolares simbolizan la memoria social y cultural, los estereotipos y la mentalidad de las sociedades en las que fueron concebidos; al devenir ejes de socialización, son importantes instrumentos ideológicos (Cardoso, 2001; Choppin, 2001; Escolano, 2001). Este destacado objeto de la cultura se concibe como algo más que un simple depositario de contenidos: “De hecho, el manual es un objeto complejo que desempeña funciones múltiples que, por otro lado, pasan en su mayor parte inadvertidas a los ojos del hombre actual” (Choppin, 2000, pp. 15-16). Esta precisión del investigador francés frente al olvido en el que ha vivido el estudio del manual escolar⁸³, se manifiesta porque considera que este ha cumplido a lo largo de la historia una función material en la transmisión de conocimientos, a pesar de que una de sus funciones primordiales haya sido la de ser un móvil de representaciones culturales:

Pero más allá de este contenido objetivo del que son reflejo, en numerosos países, los programas oficiales, el libro de texto sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) de la juventud (p. 16).

En esta misma dirección, pero centrada en el período de los radicales, Patricia Cardona (Cardona, 2007a, 2007b) resalta el valor del manual escolar durante la reforma radical para conocer y penetrar el pensamiento e ideología de este grupo. Los textos escolares comprendían un conjunto de contenidos científicos considerados por el grupo hegemónico como pertinentes para el desarrollo del país, así pues, en estos textos de manera implícita se encuentran unos códigos, valores y preceptos morales ligados a la ideología liberal radical. Desde esta perspectiva, el manual se transformó en herramienta para difundir dicha ideología.

6.2.2. El manual escolar en el siglo XIX: ciencia, progreso y nación

La trascendencia del manual escolar como símbolo de la educación en la mayor parte de Occidente a lo largo del siglo XIX, puede analizarse con base en tres hechos. En primer

⁸³ El estudio del manual escolar ha ganado durante los últimos años un considerable interés. Consultar *Revista de Educación y Pedagogía* No.29 y 30 Vol. XIII Enero-Septiembre 2001 dedicada a los manuales y textos escolares.

lugar, a lo largo de este siglo se da una preocupación ‘científica’ con respecto a la educación y las prácticas pedagógicas. En segundo lugar, durante este período muchos países consolidan sus sistemas educativos, modelos que se exportarán a muchas otras partes del planeta. Finalmente, el siglo XIX es considerado el siglo de la ‘consolidación de las naciones’, en dicha consolidación la educación jugará un papel central, pues es a través de esta que se divulgan los modelos de gobierno y de ciudadanía.

En el siglo XIX la enseñanza y la educación adquieren un carácter científico. Al respecto, Quiceno (2001) afirma:

La educación abandona el objeto de la instrucción y se articula con la formación del hombre. Los problemas educativos se convierten en los mismos problemas pedagógicos, esto es, formar al hombre del futuro, educar las nuevas generaciones, instruir el individuo (p. 62).

Del estudio de unos saberes generales, se da paso al estudio de unos saberes específicos; se multiplican las disciplinas; se concede prioridad a la experiencia, a la intuición y a la observación, por ello la importancia de la metodología llamada *Lecciones de cosas* desarrollada por Pestalozzi para el estudio de los fenómenos, incluso cotidianos. El aprendizaje de memoria cede a la observación de la realidad y toma relevancia observar los objetos como manifestaciones y evidencia de esa realidad. Los encargados de la educación de su pueblo a partir de la circulación de todas las ideas pedagógicas llamadas modernas, empezaron a preocuparse por todo lo relacionado con la educación: los métodos de enseñanza, los programas de los cursos, el diseño de los textos escolares, el ambiente escolar y el niño y la infancia como centro de la educación. Todas estas ideas ‘modernas’ sobre la educación que se implementaban en Europa y Estados Unidos, arribaron a tierras colombianas.

Con respecto a la consolidación de los sistemas educativos, se observan los casos de España y Argentina. En el caso de España, Escolano (2001) señala que el manual escolar moderno nació con los sistemas educativos que a partir de leyes, de adopción de métodos de enseñanza y de la creación de instituciones idóneas para la formación de maestros, ven la necesidad de implementar textos que cumplan con esta función formativa. Narodowski y Manolakis (2001) han estudiado el papel de la educación como prioridad para el Estado Argentino en los siglos XIX y XX. A través de un grupo de ‘pedagogos de Estado’, el

gobierno consolidó un plan de educación gratuita, laica y obligatoria que tenía como base la escuela pública. El Estado entonces reguló la selección y distribución de los textos escolares con el fin de controlar los contenidos, que se ajustaban a los ideales de nación, por lo que el texto escolar cumplió la función de ser mecanismo integrador.

Finalmente, en relación con la consolidación de la nación en varias partes del globo, los sistemas educativos cumplieron un papel primordial para esa tarea. De hecho, la edición de libros de texto estará condicionada por elementos políticos, económicos, geográficos, etc., que desempeñaron un papel clave en este proceso:

Desde la formación, en el siglo XIX de los Estado-Nación y de la constitución de sistemas educativos que tienden a generalizar una enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica (Choppin, 2001, p. 215).

Choppin (2000) trae a colación un elemento central en esta investigación. Si bien los textos escolares generalmente se asociaban a la producción ‘nacional’, de acuerdo con el investigador francés, ningún sistema nacional se escapó de recibir influencias de otras tradiciones:

Sin embargo, la literatura escolar también recibe influencias externas; prestamos de sistemas de control de la producción o de la difusión, traducciones o adaptaciones de obras, implantaciones de empresas o filiales dan muestra de la circulación de capitales e ideas (p. 18).

Colombia comparte esta situación, a partir de las traducciones publicadas en *LEN* y de la constante referencia a los sistemas educativos extranjeros que aparecieron en las mismas páginas del periódico.

De esta manera, el manual escolar representa una herramienta de gran interés para el estudio de la educación durante el siglo XIX. Como lo afirma Patricia Cardona (2007b), los textos escolares fueron la piedra angular de la reforma. El Estado necesitaba proveer al país con el material adecuado para poder mejorar la calidad de la enseñanza y lograr desempeñar con facilidad y eficiencia todas las tareas que demandaba. El Gobierno se encargó de diseñar las políticas adecuadas para seleccionar el material, fiel reflejo de sus principios ideológicos: “Desde la concepción misma de la legislación educativa, el gobierno se arrogó el derecho de

controlar, sugerir, imponer y editar los textos considerados fundamentales para la concreción de sus ideales políticos” (p. 96). El manual escolar legitimó así esas políticas:

El Estado fue concebido como educador, responsable de impartir una instrucción que permitiera la estabilidad política y la vigencia en la larga duración de los principios constitucionales, por medio de la inculcación de las leyes y la modelación de una mentalidad popular racional, que facilitara el acceso a la civilización y al progreso económico, social y político de acuerdo con los paradigmas europeos, conducentes a eliminar la influencia religiosa en la vida cotidiana (p. 91).

De esta manera, los radicales liberales para realizar su proyecto educativo no solo se propusieron crear escuelas sino consolidar un proyecto de gran alcance que abarcara la publicación de material, la creación de periódicos, la traducción de obras, todo conducente a acabar con el analfabetismo y alcanzar la anhelada civilización.

En el periódico *LEN*, en consecuencia, se hará evidente la preocupación del Gobierno por la elaboración de material idóneo para cumplir con los fines educativos, por lo que no sorprende que la traducción haya sido el primer recurso, pues la falta de material impulsó la “importación” como lo afirma el mismo Choppin. Pero lo más lógico es que seguido a esta se promoviera “la creación propia” y en ese sentido *LEN* sirve también para estos fines, dado que en sus páginas se empieza a publicar el material pedagógico que los mismos maestros comienzan a producir. Cardona (2007b) afirma que en este período, escribir un ‘texto escolar’ adaptado a las necesidades de la ‘patria’ y dedicado a difundir ideas de progreso y valores morales, constituía una actividad bien valorada. El texto escolar significaba autoridad, además de ser un dispositivo ideológico que difundía las ideas radicales liberales. En síntesis, el manual escolar constituía un instrumento de poder, situación que igualmente funcionó para la traducción y las traducciones.

6.2.3. Definiciones y clasificaciones del manual escolar

Dentro de la manualística, definida como el “conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza” (Escolano, 2001, p. 13), el texto escolar se define como todas aquellas “herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje” (Choppin, 2001, p. 210) y todo el material impreso que ha sido concebido de manera directa o indirecta

para ser utilizado en un contexto educativo y cuyo fin es facilitar todas las tareas de aprendizaje (Cardona, 2007a, p. 59).

Como puede observarse en estas definiciones, una gran cantidad de material puede ser considerado manual escolar. Por esto, es importante preguntarse ¿cuáles son los límites entonces del libro escolar? Nos servimos de Choppin (2008) para definir este material, así como para conocer las múltiples denominaciones que ha tenido, cuál ha sido su soporte material y cuáles han sido sus destinatarios.

En primer lugar, Choppin (2008) afirma que el texto escolar no siempre ha estado restringido al ámbito ‘escolar’. Si bien durante el siglo XIX, con el surgimiento de los sistemas nacionales de educación y la masificación de la educación, el manual escolar llegó a su máximo apogeo, existe toda una tradición de obras destinadas al ‘uso doméstico’, es decir, obras utilizadas por los padres con el fin de educar a los hijos. En segundo lugar, el ‘mundo profesional’ también impulsó la producción de textos escolares. Con el notable desarrollo que alcanzaron las diversas disciplinas científicas durante los siglos XVIII y XIX, se generó un tipo de conocimiento especializado y se produjo entonces variados textos, tratados y manuales que presentan un conjunto de conocimientos necesarios para desempeñar alguna profesión u oficio. La industria, el comercio y la agricultura se beneficiaron con este tipo de material, además de armonizar con la idea corriente en el siglo XIX de formar ciudadanos en las labores prácticas que ayudaran al avance de la patria. También es necesario tener en cuenta todos aquellos libros que cumplieron una función divulgativa. Los textos de carácter compilatorio fueron fundamentales en la difusión de conocimientos científicos no solo para el ámbito escolar, sino entre el público general. Y, finalmente, se debe destacar otros dos elementos a la hora de delimitar el texto escolar: los libros que pertenecen al espectro de literatura para niños y los libros religiosos. En ambas categorías, se incluyen aquellos textos con fines moralizantes que difundían valores morales, patrióticos y religiosos. Ejemplo de estos tipos de textos son las fábulas, en el primer caso, y en el segundo, los catecismos, con una estructura pregunta/respuesta, método que durante mucho tiempo impactó el medio escolar occidental.

En este punto conviene señalar las diversas denominaciones que se le han asignado al texto escolar. De acuerdo con Choppin (2008), esta pluralidad de nombres obedece a las

diversas funcionalidades estipuladas al mismo. De acuerdo al investigador francés estas son las denominaciones que se le ha asignado al manual escolar:

- Compendio: cuando cumple una función de organización y síntesis de información.
- Guía: cuando es un modelo para conducir la enseñanza.
- Catecismo: cuando se nombra de acuerdo al método de aprendizaje, en este caso, el método pregunta-respuesta.
- Nociones: se utiliza este apelativo de acuerdo con la presentación de la información, en este caso de lo simple a lo complejo.
- Cartilla: cuando el nombre refleja el tipo de material.
- Libros escolares y manual de estudio: hace referencia al contexto institucional donde se utiliza.
- Lecciones de cosas, lecciones de cálculo: se refiere a los contenidos que incluye, tanto contenidos enciclopédicos como la materia en sí que se enseña.
- Silabarios, libros de lectura: se nombra de acuerdo con la adquisición de conocimientos, en este caso, estrategias de lectura.
- Libro de texto: cuando se le quiere dar autoridad al manual.

Esta variedad de denominaciones expresada por Choppin (2008) ilustra la complejidad del abordaje y clasificación del texto escolar:

Ces oscillations terminologiques peuvent parfois s'expliquer par des motivations rhétoriques, notamment dans les langues romanes, qui répugnent généralement à répéter les mêmes termes. Mais si on y regarde de plus près, on constate que cette profusion lexicale ne fait que refléter la complexité du statu du livre scolaire dans la société (p. 14).

Para finalizar, esta diversidad de clasificaciones que se le ha asignado al manual escolar, se mencionará la clasificación establecida por Cardoso (2001) y Escolano (2001). Cardoso diferencia:

- Las citolegías: “cuadros o gráficos que acompañados de vocablos servían para el aprendizaje de las primeras letras” (Cardoso, 2001, p. 133), obras que anteceden a los textos de lectura.

- El silabario: “método y texto para enseñar a leer” (p. 133), obras en las que se presentan las sílabas para que el alumno las repita y memorice, la atención se centra en los sonidos y en la combinación de vocales y consonantes.
- Los catones: “libro compuesto de frases cortas y graduadas para ejercitar en la lectura a los principiantes” (p. 133), que es posterior al silabario.
- Los libros de lectura y los manuales o cartillas: textos donde se “lee de corrido” y con el paso de los años se les agrega contenidos específicos.

Por su parte, Escolano (2001) propone una clasificación según la función didáctica que cumplen las obras. Así distingue:

- Los libros de iniciación: que comprenden los primeros fundamentos.
- Las series cíclicas: “compuestos por textos de diferente nivel de complejidad que disponen sus contenidos, generalmente los mismos en cada etapa del proceso, de forma graduada” (p. 19).
- Los modelos enciclopédicos: libros de carácter sincrético y que en un solo volumen recopilan toda la cultura escolar.
- El libro-guía: todos los que se enuncian como manual o método de algo. Es el que guía los contenidos del profesor pero también es utilizado por el alumno.
- El libro de consulta.
- El libro activo.

Varios de los contenidos que aparecen en *LEN* se acomodan pues en estas clasificaciones, como se observará en el capítulo 7.

Finalmente, con respecto al soporte material, es fundamental tener presente que este ha sido igualmente diverso. Al ser el manual escolar un ‘libro’, hace parte de la historia del libro y evoluciona de acuerdo a la tecnología (Choppin, 2001). Encarna un objeto de mercado y, como tal, ha estado sometido a las dinámicas del mercado como cualquier otro producto comercial (Choppin, 2000).

A lo largo de la historia del libro, el texto con fines pedagógicos ha tenido diversos soportes materiales, desde el manuscrito y las hojas sueltas, hasta el libro, sin contar lo que hoy día se llama manual escolar y que incluye una cantidad de transformaciones de acuerdo

con todos los avances tecnológicos. Este aspecto tiene un particular interés porque en este caso es la prensa la que soporta estos contenidos, de ahí que se quiera establecer una relación entre prensa y manualística. Además, como lo afirma Choppin (2008), el manual en su sentido material ha abrigado diversas formas y si bien la forma “libro” ha primado, otros formatos como la revista han tenido un significativo rol en este devenir físico.

En un primer momento y para tratar de resolver este interrogante, Choppin (2008) tratará primero de distinguir entre el manual destinado al maestro y el manual destinado al alumno, ya que el manual antes de dirigirse al alumno estuvo al servicio del maestro: “il faut d’abord rappeler qu’avant qu’ils ne fussent mis entre les mains des élèves, les manuels furent des livres réservés au maître” (p. 41). De esta manera, se distinguen dos tipos de texto. Por un lado, el libro destinado al maestro y relacionado con el manual del alumno. Por otro lado, los libros relacionados con cuestiones pedagógicas o didácticas, cuya función es guiar la clase o los métodos de enseñanza. Es preciso recordar que este material servía para los maestros que, a su vez, eran alumnos como era el caso de las Escuelas Normales. En el periódico *LEN* se observarán estos dos tipos de material. Choppin (2008) afirma que en Francia, particularmente, la función del libro del maestro y el libro del alumno cobran importancia a partir del siglo XX, pues para este investigador francés:

[...] les fonctions que remplit le livre du maître ou du professeur ont été le plus souvent assumées, dès les débuts du XIX^e siècle, par des revues ou des journaux qui, émanant soit de l’administration, soit des maisons d’éditions scolaires, soit des milieux professionnels, était destinés aux enseignants (Choppin, 2008, p. 42).

Por ello, para Choppin, la prensa debe estar catalogada dentro de la categoría de los manuales escolares⁸⁴. Es importante entonces, revisar por qué consideramos que *LEN* tuvo funciones y características textuales que se asignan al manual escolar.

⁸⁴ Claudia Ximena Herrera y Bertha Nelly Buitrago citadas en (Choppin, 2008) afirman: “Los manuales eran entregados al público en forma de libros y también ofrecidos regularmente a través de los periódicos y revistas en el afán de llegar a todos los maestros del país con prontitud; por ello consideramos que dichas publicaciones, actuando como órganos de Instrucción Pública, fueron los grandes manuales de esta época” (p. 43). Cardona (2007b), Quiceno (2001) han igualmente señalado la importancia de la prensa en la difusión de conocimientos pedagógicos.

A manera de conclusión, se puede afirmar que tanto la prensa como el manual escolar son objetos valiosos para el análisis de las culturas y las sociedades. Ambos, representan instrumentos de poder que pueden funcionar como herramientas de la monarquía o el Estado para devenir instrumentos cohesionadores de determinados ideales. Ambos, reflejan ideologías, comportamientos sociales, prácticas culturales en determinadas épocas, que permiten una reconstrucción de las mismas a partir de los ojos de los propios protagonistas.

Durante el siglo XIX, la prensa representó el instrumento de comunicación privilegiado, lo que la convierte en difusora de noticias como de conocimientos de todo tipo, como los conocimientos especializados, particularmente, los educativos. En ese sentido, la historia de la prensa se une a la historia de la manualística, ya que por las facilidades económicas, este medio de publicación editó material que puede considerarse de tipo especializado, pedagógico y didáctico.

La traducción atraviesa la historia de la prensa y la historia de la manualística en el caso colombiano. Dado el contexto de construcción institucional que viven los países de América Latina durante el siglo XIX, las transferencias de conocimientos e instituciones pedagógicas se hacen visibles en un periódico como *LEN* y en una institución como las Escuelas Normales. Es entonces de gran relevancia estudiar las traducciones que publicaron para el contexto objeto de nuestro estudio cuando las traducciones gozaron de poder al ser una actividad promovida por el gobierno de igual estatus que la producción propia.

PARTE III-DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE *LEN*

7. Presencia de la traducción en *LEN*

En este capítulo nos enfocamos en la descripción y análisis de la presencia de la traducción en el periódico oficial de carácter educativo *LEN* a través de la exploración y el análisis del contenido general de dicha publicación. Nuestra indagación nos ayudará a determinar qué lugar ocupó la traducción en el periódico *LEN* y, en consecuencia, qué papel desempeñó entonces en la transferencia de conocimientos pedagógicos y científicos durante el período radical colombiano a finales del siglo XIX. Para alcanzar nuestro propósito, se adopta una visión descriptiva y cultural – como se expresó en el capítulo 2 y 3 – la cual busca visibilizar la traducción en el conjunto de las producciones culturales de una sociedad determinada. Así mismo, al estudiar los artículos de esta publicación, se ilustra más claramente la naturaleza híbrida del periódico a la que se hacía alusión en el capítulo anterior, pues se especifica sus contenidos oficiales y sus contenidos pedagógicos y manualísticos.

Se presenta la recopilación, clasificación y análisis pormenorizado de los contenidos del periódico, poniendo un especial énfasis en la información relacionada con las traducciones. De hecho, se expone lo que se considera como traducción, teniendo en cuenta que hay diversos fenómenos textuales y lingüísticos de gran interés que se quedan fuera del análisis de esta investigación, pero que se mencionan sin embargo como parte de este trabajo.

Esta sección descriptiva de las traducciones publicadas en el periódico se cierra exponiendo el punto de vista institucional de los liberales radicales con respecto a la labor de traducir y a la traducción en general. Esta exposición se lleva a cabo a partir del examen del material paratextual que consiste en introducciones a las traducciones y notas de pie de página (peritexto), así como en artículos que promocionan y difunden las traducciones (epitextos). Igualmente, se consideran artículos externos a las traducciones que aparecieron publicados en el periódico *LEN* como documentos oficiales que proporcionan datos sobre el estatus de la traducción y del traductor en el periódico (material extratextual).

El capítulo está organizado de la siguiente manera: primero se aportan datos específicos en cuanto al formato, ejemplares, duración y difusión del periódico. Luego se describen los géneros, la cantidad de traducciones con respecto a la producción propia, los contenidos propiamente de las traducciones, los autores y temas que primaron y las informaciones pertinentes del grupo de traductores. Se concluye el capítulo con el análisis de la posición institucional con respecto al oficio del traductor, así como a la traducción en general.

7.1. Caracterización general del periódico *LEN*

El periódico *La Escuela Normal. Periódico Oficial de la Instrucción Pública*, empezó a publicarse el 7 de enero de 1871 en la ciudad de Bogotá, centro administrativo de los Estados Unidos de Colombia. El nombre del impreso es bastante significativo, pues representa una de las instituciones centrales de la educación durante la reforma radical: las Escuelas Normales. Como se indicó en el capítulo 5, esta institución fue un símbolo de progreso durante la reforma, primero, porque se crearon diversas escuelas normales en el territorio con el apoyo de una misión alemana traída exclusivamente para el establecimiento de las mismas y para la adopción de los métodos que se aplicaban en el país europeo. Y, en segundo lugar, las Escuelas Normales eran las instituciones que mejor encarnaban la educación ‘racional’ y ‘científica’, enfocada a la formación de maestros idóneos, capaces de guiar a los niños colombianos hacia una verdadera educación moderna, reflejo de lo que sucedía en otros países ‘avanzados’. El periódico entonces se concebía como una extensión de la institución y por ello su nombre es significativo de los propósitos asignados a la publicación.

En el encabezado del periódico se indica que *LEN* representa el órgano oficial del gobierno y que es una obra coleccionable, pues se advierte que se publicará por tomos o volúmenes. Se publicaron 7 volúmenes en total. El periódico sale todos los sábados, es gratuito para las escuelas públicas, pero tiene un costo de suscripción de 1,50 pesos. La presentación del impreso es en formato pequeño (31 cm) con 16 páginas a dos columnas, a partir de 1873 se reduce a 8 páginas. En los primeros años de su emisión se incluían grabados en la sección de las lecciones, para complementar ciertas exposiciones de los textos, y reforzar, a través del elemento gráfico, su espíritu pedagógico y manualístico. La ‘tecnología’

del grabado se consideraba innovadora para la época, pues apenas los periódicos empezaban a experimentar con ellos; el primer periódico en adoptar en su política editorial la impresión de grabados fue el *Papel Periódico Ilustrado* cuyo número inaugural data de 1881 (Vallejo Murcia, 2010).

Durante el período que gobernaron los radicales liberales se editaron 309 números en total. Como se señaló en capítulos anteriores, varias de las políticas educativas radicales fueron adoptadas por el gobierno conservador posterior a la caída del régimen de los radicales, entre estas, la continuidad de *LEN*, en 1882 se volvió a editar el periódico, empezando desde el número 1 y bajo un gobierno compartido entre liberales y conservadores.

De 1871 a 1874 el periódico gozó de una cierta continuidad, con un tiraje regular de 50 números por año. A partir de 1875 empezaron los problemas de edición debido a las dificultades económicas, producto de los conflictos internos causados en su mayoría por la tendencia laica promulgada por los liberales. Así, en septiembre de 1875, el periódico se suspende “por tener que atender a gastos de mayor urgencia en el servicio público” (*LEN* #246, 18/09/1875, p. 304)⁸⁵, editándose solo 37 ejemplares. El periódico reaparece el 1° de enero de 1876, pero de nuevo se suspende en agosto del mismo año, publicándose solo 33 números. Luego de más de un año sin publicarse, vuelve a circulación en septiembre de 1878, imprimiéndose ese año un total de 15 ejemplares. El último año de *LEN* bajo la guía de los radicales liberales, se publica solo hasta el mes de abril, llegando a publicarse 15 números en 1879. Este irregular ritmo de publicación fue la norma para muchos periódicos en el siglo XIX que debían enfrentar duras crisis económicas y políticas. Sin embargo, cuando se examinan los contenidos de *LEN*, se observa gran cantidad de material relevante para el desarrollo del sistema educativo en Colombia, a pesar de su relativa corta duración.

7.2. Géneros textuales del periódico *LEN*

Antes de abordar la exposición de los géneros textuales, es conveniente señalar unas precisiones metodológicas relacionadas con la recolección y clasificación de la información. Una primera etapa de la recopilación de la información consistió en clasificar todo el material del periódico, para estudiar la presencia de la traducción en el conjunto de *LEN*; así pues,

⁸⁵En todas las citas tomadas del periódico *LEN* adoptamos la ortografía original.

inicialmente se efectuó una revisión detallada de los 309 números y se clasificó la información por ‘artículos’. Se consideró un artículo cada fragmento textual que aparece en el periódico bajo un título en particular, en ocasiones cuando la situación lo ameritaba, se agrupaban varios fragmentos textuales para conformar un artículo. Ejemplo de lo anterior es reunir varias noticias, cartas oficiales o documentos administrativos y considerarlos un solo artículo.

A cada artículo se le determinó el género textual, el título y su carácter de traducción, según el modelo en la Tabla 1.

Tabla 1: clasificación de los artículos del periódico LEN

Ejemplar	Página	Género	Traducción	Título (Artículo)	Comentarios
1	1	Leyes	No	Reglamento sobre la publicación y administración de <i>La Escuela Normal</i>	
1	10	Artículo pedagógico	Si	Educación americana	

En esta primera clasificación de la información se recolectaron alrededor de 2.007 artículos.

En una segunda etapa, se catalogaron solo las traducciones, identificando en la medida de lo posible para cada una: el autor; la lengua y el título original; fecha y lugar de origen de la publicación; título con el que aparece en el periódico entre corchetes; traductor y metalenguaje que se utilizó para presentar la traducción. En la Tabla 2 se ofrece un modelo de cómo se codificó la información.

Tabla 2: clasificación de las traducciones de LEN

Título original	Autor	Idioma	Fecha y lugar de publicación	Traductor	Metalenguaje
The schoolmaster [El maestro de escuela]	George Emerson	Inglés	Boston, 1843	Ricardo de la Parra	Traducido del inglés por

Para la identificación de los títulos originales se hicieron búsquedas bibliográficas en los catálogos de las bibliotecas *The Library of Congress* y *La biblothèque nationale de France*. Igualmente se recurrió a las bases de datos especializadas en libros digitales como

*Google books*⁸⁶, *Internet Archive*⁸⁷ y *Project Gutenberg*⁸⁸. No se pudo acceder a todos los textos originales debido a la falta de referencias o a la imposibilidad de acceso. En particular no se pudieron consultar los originales que corresponden a artículos de varios periódicos y revistas pedagógicas de Estados Unidos y Europa. La mayoría de los originales a los que tenemos acceso son libros en formato digital.

Esta manera de explorar, clasificar y analizar la información tuvo como propósito identificar la presencia de la traducción en cada ejemplar del periódico, así como tratar de ubicar algunas informaciones acerca de los textos originales.

Por lo general, la traducción de una obra o de un artículo de prensa, así como de un manual de un maestro colombiano, aparece a lo largo de varios números, como era frecuente en las publicaciones seriadas del siglo XIX. A modo de ilustración de esta característica, se puede señalar la famosa ‘novela por entregas’ que publicaban las revistas literarias. Los datos con relación a la publicación de las traducciones por ejemplar, lo que en esta tesis se quiere llamar “el lugar de la traducción en periódico *LEN*”, permiten dimensionar la destacada contribución de la traducción al total de artículos publicados en el periódico. Varios de los datos se presentan entonces en esta dinámica: datos en relación a la publicación de traducciones por ejemplar y datos relacionados con obras traducidas.

A continuación, se describe lo que se entiende por la categoría de ‘género’ y las diferentes alternativas por las que se optó. Esta categoría pone en evidencia lo descrito en el capítulo anterior sobre la definición y clasificación del manual escolar, ya que se encontraron varios artículos que se pueden catalogar en las clasificaciones propuestas por los autores (Cardoso, 2001; Choppin, 2008; Escolano, 2001).

Es conveniente señalar que el periódico no tuvo la misma estructura a lo largo de los ocho años de existencia, es decir, las secciones, cuando se identificaban con claridad, eran esporádicas. Sin embargo, de manera general se establece la organización de la información en el periódico de la siguiente manera: las primeras páginas se dedican a publicar los documentos oficiales como decretos, leyes, estadísticas y correspondencia oficial; luego está el corpus

⁸⁶ <http://books.google.com.co/bkshp?hl=es-419&tab=wp>.

⁸⁷ *The Internet Archive* (<http://archive.org/>).

⁸⁸ *Project Gutenberg* (<http://www.gutenberg.org/>).

principal del periódico, donde se publican artículos pedagógicos o lecciones; y al final de la publicación, temas más variados como pequeños artículos de reflexión moral, textos literarios, noticias del extranjero, publicidad, acertijos pedagógicos, etc. Como se afirmó, esta organización no es constante, por ejemplo, en muchos números las primeras páginas las ocupan los artículos pedagógicos o las lecciones, que en muchas ocasiones, son traducciones.

De esta manera, en la clasificación propuesta para analizar los contenidos del periódico, se entiende como ‘género’ la forma textual elegida por el autor o los editores para presentar la información. La Tabla 3 muestra los diversos géneros que permitieron organizar el contenido del periódico *LEN* y bajo los cuales se catalogó cada artículo.

Tabla 3: géneros textuales que aparecen en *LEN*.

Géneros textuales
Acertijos pedagógicos
Artículos conmemorativos
Artículos críticos
Artículos de moral y de reflexión
Artículos pedagógicos
Artículos políticos
Narraciones, fábulas, poemas
Discursos
Leyes y documentos administrativos
Lecciones de agricultura, bellas artes, ciencias naturales, comercio y economía, comportamiento ciudadano, conocimientos útiles, cosmografía y astronomía, física, fisiología, geografía, geología, historia, literatura y lengua materna, matemáticas y psicología
Noticias varias

A continuación se proporciona algunos detalles sobre las características de cada género textual para precisar ciertos contenidos del material publicado en *LEN*:

- **Acertijos pedagógicos:** bajo el título ‘Acertijos para los niños’ se publican pequeños textos escritos a la manera de enigmas que buscan incentivar en los lectores, de forma “jocosa” y sin “ocasionarle fatiga o hastío” (*LEN* #1, 07/01/1871, p. 63), el aprendizaje de diversos temas como las matemáticas, la geografía o la historia. Se observa que estos textos se destinan a un amplio público y no solo a los niños de las escuelas: “Los lectores de *La Escuela Normal* que no sean niños de escuela” (*LEN* #1, 07/01/1871, p.63). Por lo anterior se interpreta que el periódico no se destinaba exclusivamente a ese ‘público localizado’ como eran los niños de las escuelas, sino que buscaba un

impacto en toda la sociedad, por lo menos la que tenía acceso a la prensa y sabía leer. En este género no se identificaron traducciones.

- **Artículos conmemorativos:** estos artículos se publican ocasionalmente para celebrar hechos importantes como la celebración del 20 de julio, fecha en la que se conmemoraba las hazañas de los próceres de la independencia. Generalmente están dirigidos al público escolar y se resaltan ideas patrióticas. Tribuna directa pues del gobierno para construir imaginarios simbólicos en torno a la idea de patria.
- **Artículos críticos:** estos corresponden a los artículos firmados por el Director de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, los directores de cada Estado o intelectuales y maestros cercanos a la Reforma Educativa. Algunos de esos artículos no tienen autor, pero seguramente son escritos por los editores y funcionarios del periódico o del Gobierno. En estos documentos se exponen diversos aspectos de la educación, algunos son temas polémicos al interior de la Reforma Educativa tales como: la educación como importante facilitador del desarrollo económico, el problema de la pereza en las sociedades, por qué los padres deben enviar a sus hijos a la escuela, las necesidades de desarrollar el sentimiento moral y la obligatoriedad de la educación primaria, entre otros temas. En los parámetros metodológicos, este material se clasificaba como extratextual a las traducciones y se utiliza como fuente primaria de análisis debido a su riqueza para conocer la ideología liberal radical.
- **Artículos de moral y de reflexión:** este género textual se caracteriza por artículos, de una extensión larga o corta, que tienen como fin ofrecer temas relacionados con la formación en valores tanto para los maestros y educadores, como para los niños o el público en general. Algunos son textos que pueden ser utilizados en sí como lecciones de moral, es decir, para ser utilizados por el maestro en sus clases para impartir una formación moral; otros, son pequeñas reflexiones de un contenido moral y pedagógico dirigidas a toda la población. En este género hay varias traducciones en el periódico.
- **Artículos pedagógicos:** estos textos encarnan lo que le confiere en sí el carácter de ‘especializado’ al periódico. Tienen como objetivo brindar parámetros para la formación pedagógica y didáctica de los maestros, para la implementación de métodos de enseñanza, para la organización de los programas de estudio y para la educación en general de los niños, entendida esta como la adquisición de conocimientos generales o

específicos, así como la formación en valores. Igualmente pueden incluir informaciones prácticas y puntuales para la administración de las instituciones educativas en cuanto a la organización y estructura de las mismas. Son entonces los textos que están destinados principalmente a los maestros, a los alumnos de las Escuelas Normales, pero también, a los directores de Escuelas Normales y funcionarios relacionados con la Reforma Educativa. La mayoría de estos artículos, junto con aquellos que se catalogan como ‘lecciones’ y de los cuales se hablará más adelante, representan el contenido central del periódico y es en estas dos categorías donde se encuentran la mayor parte de las traducciones. Así mismo, al ser los artículos ‘especializados’ escritos por los intelectuales y maestros que forjan ese saber pedagógico, se restringe el radio de recepción a aquellos interesados que trabajan directamente con la educación.

- **Artículos políticos:** en esta categoría se incluyen escritos cuya temática es estrictamente política. En el caso de *LEN* solo habrá un caso de este tipo, no obstante es significativo porque se trata de un texto que recopila una serie de ensayos que ratifican la Constitución de Estados Unidos y su sistema federal, sistema de gobierno apoyado por los radicales, además es una traducción.
- **Narraciones, poemas, fábulas:** textos de carácter literario que se publicaron en el periódico. En el conjunto de estos textos hay traducciones y producciones de poetas colombianos. Hay algunas traducciones que son narraciones que posiblemente tenían como fin la práctica de la lectura y se clasificaron como lecciones de literatura y lengua materna.
- **Discursos:** en esta categoría se incluyen artículos que corresponden a discursos pronunciados por personalidades reconocidas del medio político hispanoamericano como el español Gaspar Melchor de Jovellanos, el venezolano Andrés Bello, el cubano José Silverio Jorrín, entre otros. La temática de los discursos gira en torno a la importancia de la educación para el continente y resalta el valor de áreas como la literatura y las artes para el engrandecimiento de la Nación. También se incluyen ocasionalmente pequeños discursos de estudiantes-maestros cuando reciben su título de maestros.

- **Leyes y documentos administrativos:** el periódico *LEN*, como lo indica la política editorial, publica un conjunto de documentos relacionados con información oficial sobre el desarrollo e implementación de la instrucción pública primaria en el país. Este contenido justifica que se catalogue *LEN* en la prensa oficialista, de acuerdo a la categoría determinada por Carbó (2006) antes vista (sección 6.1.4.). Se publican diversas leyes, decretos, avisos y normativas expedidas por el gobierno para la regulación de la educación en los diferentes Estados. Entre los documentos contenidos en esta categoría se encuentran: el *Decreto Orgánico*, así como todas las enmiendas que se le hacen al mismo; las leyes sobre educación de otros países de la América hispana; los completos informes de los Directores de Instrucción Pública General y de los diversos Estados; circulares informativas sobre aspectos de la educación en cada uno de los Estados (compra de material, instalación de maestros, promoción del periódico, diplomas otorgados a los estudiantes, estadísticas sobre la educación, entre otros) y sobre todas aquellas actividades que hacen posible visibilizar el desarrollo de la Reforma Educativa.

Es conveniente resaltar la publicación de la correspondencia de funcionarios como Rafael Núñez, Santiago Pérez y Eustacio Santamaría, quienes desempeñan roles diplomáticos fuera del país y envían completos informes sobre la educación en Estados Unidos y Europa. Estas cartas-informes son fuente importante de análisis, lo que antes señalábamos como material extratextual, pues apoyan y legitiman esos deseos de los radicales de mirar más allá de las fronteras nacionales para importar los modelos educativos al país. En esa correspondencia se aprecia el análisis que hacen los funcionarios a los modelos extranjeros y miden indirectamente el estado de Colombia frente a estos.

- **Lecciones:** este material es lo que podríamos incluir, de acuerdo a la clasificación expuesta en el capítulo 6, como textos relacionados con un saber, profesión o contenido específico o libros de divulgación de un saber particular. Estas lecciones son los textos pensados para ser utilizados por los maestros en sus clases para enseñar contenidos específicos o están dirigidos a un público en general para que se instruya sobre un tema. Como se indicó anteriormente, estas lecciones hacen parte del cuerpo principal del periódico junto con los artículos pedagógicos y donde figuran un gran

número de traducciones. También este material es el que le da el carácter de especializado al periódico. Las lecciones se clasifican de acuerdo con las siguientes temáticas: lecciones de agricultura, bellas artes, ciencias naturales, comercio y economía, comportamiento ciudadano, conocimientos útiles, cosmografía y astronomía, física, fisiología, geografía, geología, historia, literatura y lengua materna, matemáticas y psicología. Destacamos en particular las lecciones de fisiología, textos relacionados con la explicación de fenómenos que tienen que ver con el funcionamiento del cuerpo humano y todo lo relacionado también con la higiene. El cuidado del cuerpo fue un tema central durante el siglo XIX y esto se verá reflejado en los contenidos que se enseñaban en la escuela.

- **Noticias varias:** noticias que dan cuenta de diversos hechos del país, relacionados con la educación: nombramientos, creación de periódicos, creación de Escuelas Normales, llegada de maestros alemanes, notas necrológicas y promoción de libros. De igual manera, se tienen en cuenta pequeñas noticias relacionadas con la educación en otros países del mundo, que si se detalla bien son estratégicas en ese deseo de difundir qué pasa en materia educativa en otras partes del globo.

Como se manifestó anteriormente, el total de artículos clasificados bajo los géneros expuestos llegan a los 2.007 y corresponden a la producción total del periódico. Al observar los géneros textuales predominantes en el periódico, sin hacer una distinción entre traducciones y producción original, se percata que entre los diez primeros lugares se encuentran: los artículos pedagógicos, los documentos administrativos, las lecciones (geografía, historia, fisiología, conocimientos útiles, matemáticas y ciencias naturales), las noticias y los poemas como se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4: los 10 géneros textuales más populares en LEN

Géneros	# Artículos	Porcentaje
Artículos pedagógicos	440	22%
Leyes y documentos administrativos	378	19%
Lecciones de geografía	213	10,6%
Lecciones de historia	112	5,6%
Lecciones de fisiología	100	5,0%
Lecciones de conocimientos útiles	94	4,7%
Lecciones de matemáticas	92	4,6%
Lecciones de ciencias naturales	84	4,2%
Noticias varias	71	3,5%
Poemas	58	2,9%
Otros	365	18,2%
TOTAL	2007	100%

Por lo anterior, podemos interpretar que existe un alto porcentaje (19%) de leyes y documentos administrativos que caracterizan la misión ‘oficial’ del periódico y en la que se ha hecho hincapié. Sin embargo, el porcentaje de textos pedagógicos (22%) es mayor, cifra que aumenta significativamente si se suman las diversas lecciones ya que en la Tabla 4 solo aparecen seis de la lista observada en la Tabla 3. Así pues, el número de artículos pedagógicos y de lecciones, sean traducciones o producciones de maestros locales, dan a *LEN* un carácter marcadamente pedagógico, educativo y especializado que merece un reconocimiento por parte de la historia de la prensa y de la historia de la pedagogía y las ciencias en Colombia. También se subraya la importancia del periódico para la historia de la traducción, como se examinará a continuación al especificar los contenidos propiamente traductivos, haciendo, cuando sea necesario, algunos contrastes con la producción original, para entender mejor el lugar de la traducción en el periódico y la considerable labor de *LEN* en la difusión de contenidos pedagógicos.

7.3. Lugar de la traducción en el periódico *LEN*

Como lo muestra la Tabla 5, de los casi 2.007 artículos clasificados en los 309 números del periódico *LEN*, se encontró que un 43% corresponde a traducciones y un 56% producciones originales aproximadamente. Esta proporción revela, sin lugar a dudas, el peso de la traducción en el contenido total del periódico.

Tabla 5: traducciones y producción original de LEN

	# Artículos	Porcentaje
Traducción	867	43,2%
Producción original	1140	56,8%
TOTAL	2007	100%

En este punto conviene detenerse a fin de precisar qué se consideró como traducción en este corpus principal. En esta investigación, apelando a una estrategia de delimitación metodológica, como traducción propiamente dicha se tuvo en cuenta todos aquellos textos donde se pudo identificar a partir de elementos paratextuales que se trataba de una traducción. Básicamente, estos elementos son: textos donde el material paratextual permite identificar a un autor extranjero de lengua no española; textos donde el paratexto (alguna palabra relacionada con el metalenguaje de la traducción) indicaba que se trataba de una producción no original; y artículos en los que la información paratextual permite localizar una fuente que remite a una revista o periódico extranjero. En consecuencia, es posible que el periódico contenga otras traducciones, pero por la dificultad de relacionarlas a una fuente original, no se consideraron traducciones y por lo tanto, se descartaron. No obstante, en algunos textos se mencionan constantemente autores o contextos extranjeros, por lo que se podría suponer que estos textos son traducciones. Hay casos en los informes que enviaban los funcionarios desde el exterior en los que se puede percibir que los autores realizaban procesos de traducción al citar lo que decía determinado autor en una obra o periódico que leían en el país extranjero.

La Tabla 6 identifica el metalenguaje con el que se identifican las traducciones en ese conjunto de 867 traducciones.

Tabla 6: metalenguaje con el cual se presenta la traducción en LEN

Metalenguaje	Porcentaje
Traducido por, traducción de, traducción, traducido del, traducido de, obra traducida del, traducidas por, traducida del, traducido para	48,2%
Arreglada por, arreglado al castellano por, arreglado del	8,5%
Adaptada al, adaptado por, adaptado de, adaptado del	7,9%
Abreviado del	3,2%
Traducidos y adaptados por, traducido y adaptado para	2,6%
Traducido y extractado para	0,4%
Tomado de la	0,2%
Imitado del, imitación de	0,2%
Traducción improvisada	0,1%
Traducción libre	0,1%
No se menciona que es traducción	28,6%
TOTAL	100%

Se destaca el uso de la palabra ‘traducido’ y todas sus variantes. También se observa el metalenguaje característico del siglo XIX para nombrar los procesos de traducción y recreación: arreglado, adaptado, abreviado, imitación, traducción improvisada y traducción libre.

Hecha la precisión metodológica que permitió reunir y clasificar las traducciones, se puede entonces afirmar que en el periódico *LEN*, la traducción siempre fue protagonista a lo largo de los ocho años de existencia, como se verá en los datos que aportan la tabla 7. Siempre se publicó como mínimo una traducción en cada número, a excepción de los números enteramente dedicados a la publicación de los extensos y completos informes generales que presentaban los directores generales y de la Instrucción Pública y que se publicaban casi siempre una vez al año. En estos números especiales se detallaba el avance de cada uno de los componentes de la educación en los diferentes Estados, como el número de alumnos y profesores por escuela, el estado de las escuelas, la compra y distribución de los textos escolares y la aplicación de los métodos de enseñanza. La Tabla 7 discrimina el número y porcentaje de traducciones y producción original por año, teniendo como referente el total de artículos, es decir los 2.007.

Tabla 7: traducciones y producción original por año en LEN

Año	# artículos originales	Porcentaje por año	# traducciones	Porcentaje por año	Total de artículos
1871	218	48%	237	52%	455
1872	275	70%	118	30%	393
1873	184	69%	81	31%	265
1874	163	61%	105	39%	268
1875	113	53%	102	47%	215
1876	110	47%	123	53%	233
1878	46	43%	61	57%	107
1879	31	44%	40	56%	71
TOTAL	1140	----	867	----	2007

En la Tabla 7 se constata que durante el primer año, el porcentaje de traducciones es de 52%, superior al de la producción original que es de un 48%. En efecto, al no poseer mucho material propio, los editores del periódico se ven abocados a la impresión de material externo, por lo que recurren a la traducción de textos. Al siguiente año disminuye el número de traducciones con solo un 30% y se da una importante producción de textos nacionales que alcanza el 70%. Los editores van a impulsar a los maestros e intelectuales locales para que produzcan material propio para satisfacer los contenidos de la publicación. Merece destacarse la producción de maestros colombianos como Romualdo Guarín, quien publica ese año un texto titulado ‘El maestro de escuela’ y en años posteriores otra obra pedagógica más completa titulada ‘Guía de institutores’. De igual manera, se destaca la obra pedagógica del también traductor Martín Lleras, ‘Pedagogía’. Tanto Guarín como Lleras eran maestros de Escuelas Normales y por el título y contenido de sus propios textos, se advierte cómo empezaron a poner en práctica las ideas que iban impregnando el medio local a través de las traducciones.

Entre 1873 y 1874 se sigue la tendencia del año 1872, donde prima la producción original. En 1873 el porcentaje de traducciones fue 31% y el de producción original 69%; en 1874, el porcentaje de traducciones fue 39%, mientras que el de producción original fue 61%. En estos años, se publican varios textos y manuales producidos por maestros colombianos. Particularmente se comienza a sistematizar una serie de lecciones, entre las que se encuentran lecciones de matemáticas, de comercio y economía y de comportamiento ciudadano, escritas por Martín Lleras, y de historia patria, por J. M. Quijano. Se observa la importante

contribución de Martín Lleras a la producción de material pedagógico, tanto en su papel de traductor como de escritor de textos de pedagogía y de manualística.

Entre 1875 y el último año, teniendo en cuenta que el periódico empieza a tener una significativa discontinuidad, las diferencias no son muy grandes. En 1875, la producción es muy pareja, un 53% refleja la producción original, mientras que la traducción representó un 47%. En 1876, 1878 y 1879, la traducción será levemente superior a la producción propia. Es la época más complicada para los liberales radicales, ya que, como se ha mencionado, deben enfrentar un fuerte conflicto interno debido a la oposición conservadora por su proyecto de una educación laica. Se deduce entonces, que no estaban dadas las condiciones para que se continuara con ese sistema de producción propia y se recurrió a la traducción como una forma de cubrir los contenidos del periódico. La traducción adquiere considerable representatividad en estos últimos números para lograr soportar el contenido pedagógico del periódico.

Ahora se pasará a revisar el contenido de las traducciones, para comenzar con la profundización de temas y géneros elegidos por los editores.

7.4. Contenido de las traducciones

La Tabla 8 muestra los contenidos de las 867 traducciones por género, que dominaron en los 2007 artículos de *LEN*.

Tabla 8: género de las traducciones en LEN por ejemplar

Género	#Artículos	Porcentaje
Artículo pedagógico	295	34%
Lecciones de geografía	148	17,1%
Lecciones de fisiología	94	10,8%
Lecciones de ciencias naturales	67	7,7%
Lecciones de matemáticas	46	5,3%
Lecciones de geología	43	5,0%
Lecciones de conocimientos útiles	39	4,5%
Artículos políticos	25	2,9%
Lecciones de física	22	2,5%
Noticias varias	20	2,3%
Lecciones de cosmografía y astronomía	19	2,2%
Poemas	14	1,6%
Lecciones comercio y economía	12	1,4%
Artículos de moral y de reflexión	11	1,3%
Lecciones de literatura y lengua materna	3	0,4%
Lecciones de psicología	3	0,4%
Lecciones de bellas artes	2	0,2%
Lecciones de agricultura	2	0,2%
Lecciones de historia	1	0,1%
Fábulas	1	0,1%
TOTAL	867	100%

Las temáticas de las traducciones que predominan en el periódico son las de carácter pedagógico y las lecciones sobre diversas áreas del saber. Cabe señalar que, presentados los datos de esta manera, se interpreta el fenómeno desde dos perspectivas. La primera es que se publica una gran cantidad de artículos pedagógicos y lecciones, principalmente, de geografía, fisiología, ciencias naturales, matemáticas, geología y conocimientos útiles como lo indica la Tabla 8. Pero, desde otra perspectiva, también se puede afirmar que se publican considerables fragmentos de libros en las áreas mencionadas. Vale recordar, que una obra se publica a lo largo de varios números, por ejemplo, los artículos políticos fueron de hecho una sola obra que se publicó a lo largo de 25 números.

Así pues, las obras de naturaleza pedagógica y didáctica, así como los textos con temas tales como la geografía, la fisiología, las ciencias naturales, las matemáticas, la geología, la física, la cosmografía y astronomía, el comercio y la economía, la agricultura, la psicología, la historia, la literatura y las bellas artes, nutrieron y fortalecieron el campo especializado. De igual forma, las lecciones de conocimientos útiles, los artículos políticos, las noticias del

extranjero y los artículos de moral y de reflexión llamaban de manera especial la atención de los editores.

Por lo expuesto en la Tabla 8 se deduce entonces que la transferencia de contenidos pedagógicos, así como de contenidos científicos y de conocimientos útiles y morales, fue significativa en el periódico, reafirmando en consecuencia que los radicales optaron por la traducción de textos de entornos europeos y norteamericanos para inyectar nuevo pensamiento especializado en su propio contexto. El incipiente movimiento pedagógico que se gestaba con la Reforma Educativa radical, recibió inspiración de modelos y tendencias extranjeras, y el significativo movimiento de traducciones que se dio en *LEN* es la prueba de ello.

Los anteriores datos se pueden contrastar con los contenidos de las producciones originales del periódico, es decir, tomando como referencia los 1.140 artículos que representa la producción original. Ver la siguiente Tabla 9.

Tabla 9: género de las producciones originales en LEN

Géneros	#Artículos	Porcentaje
Documentos administrativos y leyes	378	33,2%
Artículos pedagógicos	147	12,9%
Lecciones de historia	111	9,7%
Lecciones de geografía	58	5,1%
Lecciones de conocimientos útiles	55	4,8%
Noticias varias	51	4,5%
Lecciones de matemáticas	46	4,0%
Poemas	44	3,9%
Artículos de moral y de reflexión	43	3,8%
Fábulas	32	2,8%
Lecciones de comportamiento ciudadano	30	2,6%
Lecciones de agricultura	23	2,0%
Lecciones de literatura y lengua materna	20	1,8%
Lecciones de ciencias naturales	20	1,8%
Discursos	16	1,4%
Lecciones de comercio y economía	16	1,4%
Acertijos pedagógicos	15	1,3%
Narraciones	9	0,8%
Artículos críticos	9	0,8%
Lecciones de fisiología	6	0,5%
Lecciones de bellas artes	6	0,5%
Artículos conmemorativos	4	0,4%
Lecciones de geología	1	0,1%
TOTAL	1.140	100%

La producción original que sobresale en el periódico *LEN* son los documentos administrativos y las leyes, seguido de artículos pedagógicos y de lecciones sobre diversos temas tales que historia, geografía, conocimientos útiles, matemáticas, comportamiento ciudadano, agricultura, literatura y lengua materna, ciencias naturales y finalmente, comercio y economía. En un menor número, fisiología, bellas artes y geología. Se sigue destacando la producción de material pedagógico de uso para las escuelas.

También existe un número significativo de textos literarios, como poemas, fábulas y narraciones, así como las noticias, los artículos de moral y reflexión, los discursos, los acertijos pedagógicos, los artículos críticos y conmemorativos.

7.5. Autores, obras, y temas traducidos en *LEN*

Hasta este momento se ha descrito de manera general el contenido de *LEN*, haciendo énfasis en el total de artículos y realizando la distinción entre traducciones y producción original por ejemplar, en los 309 números, y tomando como referencia los 2.007 artículos clasificados. A partir de ahora, la descripción y análisis del contenido traductivo se hará a través de la clasificación por títulos/obras traducidas. En las secciones anteriores, se tiene en cuenta que una obra puede aparecer a lo largo de los distintos números del periódico. A continuación se expondrá datos referidos a las obras traducidas.

El periódico educativo *LEN* publicó traducciones extraídas de alrededor de 123 obras diferentes. Se publicaron entonces fragmentos de libros (no se publican libros completos, pero sí varios capítulos de libros), artículos de revistas de carácter pedagógico y textos literarios como poemas y fábulas. Se identificaron más de 70 autores distintos. Algunos autores no pudieron ser reconocidos, ya que para ciertos nombres se usan siglas y no se adjunta suficiente información sobre la traducción. Para algunas obras no se pudo establecer el autor original. Por lo anterior, algunos autores originales y obras no se identificaron con total éxito.

La Tabla 10 muestra el número de obras traducidas, diferenciadas por género textual en *LEN*.

Tabla 10: títulos/obras traducidas en el periódico LEN por género

Géneros	# Títulos/obras
Obras de carácter pedagógico (artículos pedagógicos)	49
Poemas	14
Obras de carácter moral (artículos de moral y de reflexión)	11
Lecciones de conocimientos útiles	8
Lecciones de ciencias naturales	8
Lecciones de fisiología	7
Lecciones de geografía	6
Lecciones de literatura y lengua materna ⁸⁹	3
Lecciones de geología	3
Lecciones de comercio y economía	2
Lecciones de cosmografía y astronomía	2
Lecciones de matemáticas	2
Lecciones de historia	1
Lecciones de psicología	1
Lección de bellas artes	1
Lecciones de agricultura	1
Fábulas	1
Obras de carácter político (artículos políticos)	1
Noticias varias	1 ⁹⁰
Lecciones de física	1
TOTAL	123

Se aprecia entonces que cambia levemente el número de contenidos observado en la tabla 8, dada las razones que ya se ha expuesto y que se relacionan con la extensión de una obra que se publica a lo largo de varios números. Por ejemplo, en la tabla anterior sobresale la gran cantidad de poemas que se traducen porque solo aparecen en un solo número.

De esta manera, se observa la notable presencia de traducciones cuyo tema principal es la pedagogía y la educación. Se publica la traducción de un total de 49 obras originales con esta temática central. Igualmente, la traducción de lecciones sobre temas específicos es significativa. Las lecciones que se destacan con un número de títulos superior a 5, son las siguientes: conocimientos útiles y ciencias naturales, con 8 títulos cada una; fisiología con 7 y geografía con 6 títulos respectivamente. Las lecciones con menos de 5 títulos son: literatura y lengua materna; así como geología con 3 títulos; comercio y economía, cosmografía y astronomía, y matemáticas, con 2 títulos cada categoría. Y finalmente, con un solo título:

⁸⁹ En esta categoría se incluyeron narraciones de carácter literario que se cree se utilizaban para la práctica de la lectura y por ello se les asignó esta categoría.

⁹⁰ Incluimos en un solo ítem todas las noticias extranjeras.

historia, psicología, bellas artes, agricultura y física. Siguen primando temas relacionados con las ciencias y con aspectos del desarrollo económico y productivo del país.

Conviene señalar que los textos de carácter moral alcanzan un número considerable con 11 títulos y los textos literarios con 14 títulos entre poemas y una fábula. Solo hay un texto estrictamente político y un conjunto de noticias que por ser pequeños fragmentos se reúnen en un solo grupo. Hay que destacar que la literatura, en especial la poesía, despertó siempre un interés por parte de la intelectualidad colombiana del siglo XIX. En este caso, la mayoría de los poemas son traducidos por Rafael Pombo, poeta y traductor colombiano que siempre privilegió la traducción de poesía.

En los anexos (1-20) se ofrece la lista completa de las 123 obras/títulos con la información sobre el original (título original, autor y referencia completa cuando sea posible) y la traducción (título de la traducción, traductor y si corresponde a libro o a artículo de revista).

Respecto a las lenguas de origen, como lo muestra la Tabla 11, en el periódico existe una tendencia a publicar obras y artículos de revistas de lengua inglesa con un 45%, en segundo lugar se encuentran los textos de lengua francesa con un 39% y en una pequeña cantidad, solo un 16% se agrupan artículos en lengua alemana, griega y un poema en español que se traduce al latín.

Tabla 11: idiomas de origen de las traducciones en LEN

Idiomas	Porcentaje
Inglés	45%
Francés	39%
Otras: alemán, griego, español, etc.	16%
TOTAL	100%

Predominan las obras y autores de Estados Unidos, Francia e Inglaterra. Como se mencionó, hay varios textos donde no ha sido posible identificar claramente la fuente de la que se tomó el texto original, sin embargo, a partir de los elementos paratextuales y las búsquedas realizadas, se estableció que una gran parte corresponde a artículos tomados de prensa educativa y de libros. Los periódicos que aparecen referenciados como fuentes son: *New England Journal of Education*, *Pennsylvania School Journal*, *Atlantic Monthly*, *National*

Teacher, The British Quarterly Review, Irish Teachers' Journal, Cornhill Magazine, Revue Pédagogique, Journal des Instituteurs y Revue de Deux Mondes.

La lista de las obras y los autores que se publicaron en el periódico *LEN* presenta un contenido de material pedagógico y educativo que se relaciona con la descripción y análisis que se hizo del manual escolar en el capítulo anterior. Hay una presencia marcada de textos destinados a los maestros-alumnos de las Escuelas Normales y al personal administrativo, para suministrarles contenidos pedagógicos científicos de primera importancia. Así mismo, hay una alta presencia de manuales escolares o libros de texto que tratan sobre temas específicos y que suministran conocimientos a los alumnos-maestros de la Escuelas Normales y que a su vez servirán a los alumnos en las escuelas anexas. Estos textos también pueden considerarse como textos de divulgación científica que pueden estar al alcance del público en general.

En el capítulo siguiente se efectuará una relación de algunos de los contenidos en sí de las traducciones y los intereses de los liberales radicales. Por ahora, se describirán de manera general algunos de los autores y las obras publicadas en el periódico.

En las obras antes mencionadas se destaca la influencia de los diferentes movimientos pedagógicos estadounidenses y europeos de la época. Se puede inferir que la influencia en el periódico *LEN* de la pedagogía alemana llegó a través de su impacto en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, pues como se detalló en la sección de las lenguas de origen, los idiomas que priman son el inglés y el francés. Son pocas las obras directamente traducidas del alemán. Este hecho es paradójico, dada la transferencia cultural de gran impacto que se dio a través de la misión pedagógica alemana que llegó a Colombia.

En general, los autores son maestros, rectores y directores de escuelas públicas, normales o universidades, pedagogos, líderes escolares, escritores, editores y, en general, amantes de la educación de origen inglés, francés y estadounidense en su mayoría, que desempeñaron papeles claves en las estructuras administrativas y en las funciones pedagógicas de sus respectivos sistemas educativos. Varios de los autores participaron en la consolidación de un sistema público de educación, escribieron obras de carácter educativo y manuales escolares, crearon periódicos dedicados a la difusión de la enseñanza, ofrecieron conferencias públicas y fueron miembros de prestigiosas asociaciones científicas o ‘sociétés savantes’.

De manera general y como lo afirma Bowen (1992), el contexto que vivían los países europeos y Estados Unidos durante el siglo XIX en materia educativa, se ajustaba a la construcción de los sistemas nacionales de educación. Además, se vivían unos intensos procesos de industrialización que producían un cambio de mentalidad y de los saberes que debían enseñarse en las escuelas:

El fermento revolucionario de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX reflejaba la tremenda gama de problemas surgidos en un período de dramáticos cambios: problemas generados por la convergencia de conocimientos científicos y tecnológicos que se acumulaban rápidamente, el ritmo acelerado del desarrollo industrial y la consiguiente urbanización masiva, así como el inevitable impacto que estos producían en las diversas instituciones y en los procedimientos sociales y políticos tradicionales” (Bowen, 1992, p. 363).

De igual manera, Prusia se presentaba como el país líder en asuntos educativos. Las ideas del suizo Pestalozzi penetraron rápidamente y este imperio se volvió un reconocido centro pedagógico, muchos maestros y políticos del continente europeo y americano, visitaban el país para estudiar su modelo. Para 1840 existían 38 Escuelas Normales de tendencia pestalociana en el territorio prusiano (Bowen, 1992). Las ideas de educación laica, popular, gratuita, así como las concepciones de enseñar conocimientos prácticos y científicos aplicables al desarrollo del país, la educación de los más pequeños, entre otros, tienen su origen en Prusia y se extendió por toda Europa y América.

7.5.1. Autores estadounidenses

En el caso de Estados Unidos, el sistema educativo del siglo XIX no surgió por normativa estatal sino por el esfuerzo de intelectuales y funcionarios que poco a poco fueron consolidando un sistema educativo en cada Estado (Bowen, 1992; Kaestle & Foner, 1983). A partir de 1830, Estados Unidos sufre grandes cambios sociales, culturales, políticos y económicos debidos al florecimiento de la industria y a la llegada masiva de inmigrantes (Kaestle & Foner, 1983). Este panorama abre las puertas a una nueva visión de sociedad y de progreso, en la que la educación se concibió, primero, como un campo para impulsar el desarrollo económico, y segundo, como la opción de instruir a los ciudadanos en unos valores comunes.

Así pues, en *LEN* se publica un significativo número de obras enraizadas en este contexto. Por ejemplo, se publica la obra *Educación americana* (empieza a publicarse *LEN*, #1, 07/01/1871) de **Edward Deering Mansfield** (1801-1880), abogado, escritor, editor de periódicos, educador y funcionario, que llevó a cabo sus labores administrativas en Cleveland. Mansfield encarna el pensamiento liberal norteamericano que promulga una educación democrática, basada en los principios constitucionales, en las ciencias naturales y en la idea de una civilización moderna fundada en el cristianismo (Oelkers, 2003, 2005). De acuerdo con Oelkers, en este pedagogo estadounidense se reflejan los principios que se establecieron en varios Estados de esta nación a mediados de 1850, donde debido a todos los cambios sociales y económicos que vivía el país como consecuencia de la industrialización y las desigualdades que se empezaban a reflejar, se propuso educar al pueblo para que accediera a la competencia que generaba el sistema económico. Se gesta entonces la idea de una educación centrada en contenidos prácticos y enfocada a la sociedad civil, sin olvidar sus fundamentos cristianos.

Mansfield fue pionero en resaltar los ‘valores cívicos’ en la educación, a partir del conocimiento de la constitución (FitzPatrick, 1958)⁹¹. En este mismo sentido, se destacó **George Barrell Emerson** (1797-1881), primo del escritor Ralph Waldo Emerson. Barrell Emerson fue escritor, educador, apasionado de las ciencias naturales y miembro de prestigiosas asociaciones científicas. Este educador estadounidense trabajó en Massachusetts para fomentar la educación pública y cívica. Fue director de escuelas y miembro activo de asociaciones y juntas educativas en dicho Estado. Dio conferencias posteriormente editadas en forma de libro, sobre diversos temas educativos, tales como la educación de la mujer, la moral, la salud, las ciencias, la economía del hogar, entre otros (Monroe, 1911c). Uno de sus intereses centrales fue la formación de maestros competentes. Su obra más representativa fue *El maestro de escuela*, obra que se publicó en *LEN* (empieza a publicarse *LEN*, #1, 07/01/1871).

Igualmente, se publica un trabajo del educador, editor del periódico *Michigan Journal of Education*, Superintendente de la Instrucción Pública de Michigan y primer presidente de la Universidad de Illinois, **John Milton Gregory** (1822-1898). Una de sus obras más conocidas fue *Las siete leyes de la enseñanza*, obra de gran popularidad, donde el educador enuncia los

⁹¹ Oelkers considera que esta idea de una educación democrática, que luego desarrolló ampliamente en el siglo XX con el reconocido filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey (1859-1952), tiene sus orígenes en estos primeros desarrollos que se dieron en el siglo XIX (Oelkers, 2003).

principios básicos para ejercer la enseñanza. Fue una obra que alcanzó gran popularidad y Gregory recibió reconocimiento por ser un gran promotor de la formación adecuada de maestros (Milton Gregory, 2006). En *LEN* se publica una conferencia suya sobre los problemas de la educación y que apareció por primera vez en 1864, *El problema de la Educación* (empieza a publicarse *LEN*, #52, 30/12/1871).

La pedagogía enfocada en los más pequeños y la creación de los jardines infantiles tuvo en Estados Unidos a una gran representante, **Elizabeth Palmer Peabody** (1804-1894). Palmer Peabody, originaria de Massachusetts y cercana al consagrado reformador norteamericano Horace Mann, fue una gran admiradora de la pedagogía del maestro alemán Fröebel, creador de los *Kindergarten* o jardines infantiles en Alemania. Dicho modelo fue importado a Norteamérica por Peabody, fundando el primero en Boston en 1860. La educadora estudió las técnicas y teorías del pedagogo alemán y formó varias maestras en este método pedagógico. También colaboró con múltiples periódicos educativos y publicó gran cantidad de material relacionado con la educación infantil (Monroe, 1911b). En *LEN* se publica un texto que trata sobre los principios de los *Kindergarten* (empieza a publicarse *LEN*, #36, 09/09/1871).

De **Horace Mann** (1796-1859), educador y hombre de leyes, *LEN* publicó dos pequeños textos, uno sobre los castigos (*Castigos en las escuelas*, *LEN*, #86, 30/08/1872) y otro sobre el método de *Lecciones objetivas* (*Cosas, no palabras*, *LEN*, #114, 08/03/1873). Mann era un miembro destacado del senado norteamericano. En dicho cargo apoyó una ley para crear una Dirección Estatal para la Educación. Su poder político se centró en el Estado de Massachusetts donde promovió leyes para fomentar la educación pública. Para tal fin, realizaba encuentros y conferencias públicas en las que daba a conocer los beneficios y bondades de la educación para las sociedades. Creó Escuelas Normales para preparar a los maestros, su otra gran preocupación educativa. Sus informes sobre la educación en Massachusetts fueron verdaderas lecciones para mejorar la instrucción pública, razón por la cual se convirtieron en referentes de primer orden para la organización del sistema educativo público en Estados Unidos. Estos informes comprendían amplios detalles sobre las disposiciones físicas de las escuelas, métodos de enseñanza, la educación en Europa, entre otros temas. Creó periódicos como el *Common School Journal* y escribió en el reconocido

American Journal of Education (Monroe, 1911d). Mann era admirado por los educadores colombianos como lo manifestó en numerosas ocasiones Santiago Pérez, quien visitó personalmente las escuelas públicas en Estados Unidos.

La metodología propuesta por Pestalozzi y conocida como *Lecciones objetivas* o *Lecciones sobre objetos*, de la cual se hablará un poco más en detalle en el próximo capítulo, se ve representada en *LEN* con la traducción de una parte del libro *Lessons on objects* (1871) de **Edward Austin Sheldon** (1832-1897). *LEN* la publicó como *Lecciones objetivas. Serie gradual destinada para niños de 6 a 14 años de edad. Arregladas por E. A. Sheldon* (empieza a publicarse *LEN*, #39, 30/09/1871). Esta obra es una adaptación que hace Sheldon de una obra escrita por una maestra inglesa, Elizabeth Mayo, escrita en 1855. Sheldon fue un renombrado educador norteamericano, director de escuelas y gestor de la educación pública en el Estado de Nueva York. Se destacó como director de la Escuela Normal de Oswego, escuela que se consideraba innovadora en la aplicación de las técnicas pestalocianas centradas en los objetos, verdadera metodología que innovó la enseñanza estadounidense a finales del siglo XIX (Haeussler Bohan & Chisholm, 2011). Sheldon formó gran cantidad de maestros bajo la línea pestalociana, escribió numerosos artículos sobre educación así como manuales escolares para los estudiantes-maestros (Monroe, 1911a).

Finalmente, otras dos figuras destacadas que hicieron presencia en las publicaciones de *LEN*, fueron **John Seely Hart** (1810-1877) y **Newton Bateman**. Hart fue educador, director de varias escuelas públicas y de la escuela normal de New Jersey. Editor de periódicos educativos y de múltiples libros pedagógicos y manuales escolares sobre historia, gramática y literatura inglesa (Bowen, 1992). En *LEN* se publicó su obra *Escuelas para la enseñanza profesional de maestros* (empieza a publicarse *LEN*, #222, 03/04/1875). Por su parte, Bateman fue educador, escritor, director de escuela y de la instrucción pública en Illinois. Trabajó por la formación de los maestros, por las escuelas normales y la educación pública (Monroe, 1911e). En el periódico *LEN* se publicó dos artículos *Nuestras escuelas deben dar cultura moral* (*LEN*, #252, 05/02/1876) y *La rectitud moral, cualidad esencial del ciudadano* (*LEN*, #255, 26/02/1876).

Es preciso señalar que un solo texto de carácter estrictamente político figura entre las traducciones publicadas en *LEN* y es la obra *El federalista* de Alexander Hamilton (1755 o

1757- 1804), **James Madison** (1751-1836) y **Jhon Jay** (1745-1829), traducido por el argentino J. M. Cantillo, una obra de importancia estratégica tomando en cuenta la admiración de los radicales con el sistema federal de gobierno. *El federalista* se compone de un conjunto de escritos donde se ratifica la constitución federalista de Estados Unidos (empieza a publicarse *LEN*, #18, 06/05/1871).

7.5.2. Autores europeos

En cuanto a los educadores y pedagogos europeos se publicaron obras de escoceses, franceses e ingleses principalmente.

Thomas Morrison (?-1898) y **James Currie** (1827-1886) son dos escoceses cuyos trabajos se publicaron en *LEN*. Morrison se desempeñó como rector durante más de 40 años del *Free Church Training Collage*, en Glasgow, Escuela Normal que por décadas preparó maestros. También participó activamente en la producción de manuales escolares y en actividades administrativas. De este autor, *LEN* publicó un fragmento de un libro (*School Management for the use of Teachers, Students and Pupil-Teachers*, 1874) donde se explica la metodología de las *Lecciones orales* (empieza a publicarse *LEN*, #34, 26/08/1871). Por su parte, James Currie fue un educador y administrador educativo. Prolífico autor de obras para el uso de los maestros-alumnos de las escuelas normales, su obra principal, *La escuela pública. Principios y práctica del sistema*, fue publicada casi en su totalidad. Primero se publica una traducción que titulan *Principios y práctica de la educación en las escuelas públicas* (*LEN*, #85, 17/08/1872) traducido por Joaquín Pablo Posada. Luego se publica una traducción más completa traducida por Rafael Pombo (empieza a publicarse *LEN*, #219, 13/03/1875). En esta obra, se describen con detalles los principales parámetros de la educación pública y se incluyen aspectos que van desde la formación de maestros, métodos, plan escolar, hasta consideraciones administrativas y de logística escolar. Fue una de las importantes obras de referencia en la época en el contexto inglés (Cruickshank, 1970).

Por el lado francés, se encuentran pedagogos como **Charles Auguste Salmon** (1805-1892). Abogado de profesión, Salmon desempeñó varias funciones administrativas para apoyar la educación primaria pública en Francia. Se interesó por la formación de los maestros. Su libro acerca de los deberes de los maestros y publicado en *LEN* (*Conferencia sobre los*

deberes de los institutores, *LEN*, #2, 14/01/1871) recibió elogios por parte de la Academia Francesa (Vapereau, 1858). Al lado de Salmon, el trabajo de **Joseph-Marie Gérando** (1772-1842) también funcionario público francés ligado a la administración y a la educación, con un profundo interés en la educación pública, hizo parte de los contenidos de *LEN*⁹², su obra *Curso Normal de los institutores primarios* se empieza a publicar en el #24, 17/06/1871.

Además se destacan dos egresados de la reconocida *École Normale*, **Lucien-Anatole Prévost-Paradol** (1829-1870) y **Pierre Émile Levasseur** (1828-1911). Prévost-Paradol fue un escritor y periodista francés, miembro de la Academia Francesa y defensor de las ideas liberales. Luchó por la educación pública y la libertad de cultos en Francia, fue editor del *Journal de Débats*. En *LEN* se publicó un libro sobre la importancia de la familia en la educación *Del papel que desempeña la familia en la educación* (empieza a publicarse *LEN*, #10, 11/03/1871). Por su parte, Levasseur fue historiador, economista, geógrafo y educador, profesor y administrador del famoso *College de France* y reformador en la enseñanza de la geografía en Francia. En *LEN* se publica dos artículos *Del carácter de la instrucción pública en los Estados Unidos* (*LEN*, #282, 03/10/1878) y *La enseñanza de la geografía en la escuela primaria* (*LEN*, #289, 21/11/1878).

Igualmente, se publica una obra del prestigioso economista y político liberal **Frédéric Bastiat** (1801-1850), *Bachillerato y socialismo* (se empieza a publicar *LEN*, #129, 21/06/1873). Bastiat fue conocido por su difusión del libre intercambio y crítico acérrimo del proteccionismo. La educación infantil en Francia en el siglo XIX estuvo representada por **Marie Pape Carpentier** (1815-1878) educadora francesa de pensamiento liberal, considerada como precursora de la educación infantil en dicho país (Sanchidrián, 2013). *LEN* publica un artículo que escribe junto con otros dos educadores franceses **Charles Delon** y **Fanny Delon** sobre fundamentos de la pedagogía (*Exposición de los principios de la pedagogía*, *LEN*, #269, 03/06/1876).

Entre los divulgadores científicos, *LEN* publica varios textos de **Jean Henri Fabre** (1823-1915) y **Jean Macé** (1815-1894). Fabre era un renombrado maestro, escritor y naturalista, famoso por sus trabajos sobre entomología. Tiene un considerable número de

⁹² Datos biográficos tomados del sitio en Internet *New Advent* (<http://www.newadvent.org/cathen/06465a.htm>).

obras publicadas, casi todas obras de vulgarización científica, estudios sobre la descripción de los insectos y manuales escolares cuya temática es la ciencia y la naturaleza. En *LEN* se publican obras de geografía, ciencias naturales y cosmografía: *La Tierra. Lecciones elementales sobre la física del globo* (se empieza a publicar *LEN*, #3, 21/01/1871); *El Cielo. Lecciones elementales de cosmografía* (se empieza a publicar *LEN*, #5, 04/02/1871); *Física. Lecturas para las escuelas* (se empieza a publicar *LEN*, #1, 07/01/1871); *El escarabajo sagrado* (se empieza a publicar *LEN*, #291, 05/12/1878). Por otra parte, Macé fue un educador y escritor francés; sus libros *Historia de un bocado de pan* (se empieza a publicar *LEN*, #109, 01/02/1873) y *Los sirvientes del estómago* (se empieza a publicar *LEN*, #141, 13/09/1873), ambos publicados casi en su totalidad en *LEN*, recibieron elogios y fueron un verdadero modelo de escritura científica divulgativa, pues, de manera ingeniosa y con un estilo muy literario, enseñan sobre el funcionamiento del cuerpo humano (Dessoye, 1911). Las páginas de la historia de la educación en Francia reconocen a Macé como el fundador de la importante *Ligue d'enseignement*, institución que agremiaba a maestros e interesados en la educación y que buscaba ser un espacio neutro, libre de credos religiosos, para pensar la educación pública en Francia desde parámetros sociales y científicos.

Se puede mencionar de igual manera a **Henri Lecoq** (1802-1871), botanista, profesor de historia natural (en *LEN* se publicó el artículo *El crecimiento, la longevidad y la lucha de los vegetales*, #93, 12/10/1872); **Henry Chotard** profesor de historia y geografía, traductor de obras clásicas de la geografía griega de autores como Arriano, o del geógrafo italiano Adriano Balbi (en *LEN* se publicó el artículo *Los globos, los mapas y los diseños en el tablero*, #305, 20/03/1879); **Leon Donnat**, ingeniero y economista, miembro de prestigiosas asociaciones, Donnat realiza un viaje diplomático a California y escribe un informe completo sobre este Estado, resaltando particularmente la parte educativa (*La educación pública en California*, *LEN* #294, 26/12/1878); **Maurice Block** (1816-1901) francoalemán, economista, escritor de numerosas obras relacionadas con la economía y la política (en *LEN* se publicó *Manual de economía práctica*, empieza a publicarse en #113, 01/03/1873); **Arnold Henry Guyot** (1807-1884) geólogo y geógrafo suizo, destacado profesor que trabajó en escuelas normales en Massachussets (en *LEN* se publicó, *La tierra y el hombre o la geografía física considerada en sus relaciones con la historia de la humanidad*, empieza a publicarse en #73, 25/05/1872);

Julien-Joseph Virey (1775-1846) naturalista, (en *LEN* se publicó, *Consideraciones sobre la naturaleza*, #64, 23/03/1873); y **Nérée Bubée** (1806-18623) profesor y geólogo (en *LEN* se publicó, *Geología elemental aplicada a la agricultura y a la industria*, empieza a publicarse #180, 13/06/1874) .

De Inglaterra, se publican obras de considerable interés, como por ejemplo, una obra de la educadora inglesa **Florence Davenport Hill** (1829-1919). Hija del educador británico Matthew Davenport Hill, admirador de la afamada colonia para reformar jóvenes delincuentes a mediados del siglo XIX en Francia, el reformatorio Mettray, creado por Frédéric Demetz. El éxito de la colonia se debió principalmente a su propósito de crear un lugar familiar para los jóvenes, a su enseñanza moral, a la enseñanza de la agricultura y a su propuesta pacífica que buscaba evitar la violencia y dureza de los centros penitenciarios de la época. Florence Hill fue conocida por seguir estos principios de Demetz y los aplicó para trabajar con los niños pobres y huérfanos en Inglaterra (Driver, 1990), en *LEN* se publica *El reformatorio de Mettray para jóvenes delincuentes* (se empieza a publicar *LEN*, #222, 03/04/1875).

También es conocida la obra de **Ebenezer Cobham Brewer** (1810-1897), *La ciencia de las cosas familiares* (se empieza a publicar *LEN*, #135, 02/08/1873). Brewer fue un educador, director de escuela y escritor de manuales escolares bajo el estilo pregunta-respuesta o conocido también como catecismo. La mencionada obra explica con un lenguaje sencillo los fenómenos cotidianos de la naturaleza (Ridler, 2013). Según el prefacio de 1852, se publicaron alrededor de 25 mil copias de esta obra, lo que demuestra su popularidad. Asimismo, en *LEN* se publica una obra del biólogo y educador **Thomas Huxley** (1825-1895) *Lecciones de fisiología elemental* (se empieza a publicar *LEN*, #3, 21/01/1871), miembro de la reconocida Royal Society. Huxley fue un hombre de ciencia que tuvo una fuerte influencia en la educación en Inglaterra al promover una educación laica y de corte positivista (Desmond, 2013). Este texto de Huxley llama bastante la atención, pues muestra cómo empezó a penetrar el positivismo inglés científico en Colombia, representado primero en Huxley y más tarde en Darwin (Restrepo Forero & Becerra, 1995).

Edwin Lankester (1814-1874) fue otro de los autores ingleses que hicieron presencia en el periódico. Naturalista, escritor, miembro de prestigiosas asociaciones científicas inglesas y escritor (English. P, 2013). *LEN* incluye en sus contenidos un manual de este autor, con

lecciones muy sencillas, para la utilización industrial de los productos que proporciona la naturaleza como la lana o el cuero, para el bienestar económico de las sociedades (*Lecciones sobre los productos animales usados en las artes y las manufacturas*, se empieza a publicar *LEN*, #31, 05/08/1871). Finalmente, cabe señalar los nombres de **David Thomas Ansted** (1814-1880) geólogo y profesor en esta misma área, escritor en periódicos y miembro de prestigiosas asociaciones científicas (en *LEN* se publicó, *Lecciones de geología práctica*, empieza a publicarse #34, 26/08/1871) y **Richard Anthony Proctor** (1837-1888) astrónomo (en *LEN* se publicó el artículo, *El pasado y el porvenir de nuestro globo*, #237, 17/07/1875).

De otros países diferentes a los mencionados, hace parte de *LEN*, una obra del belga **Émile Louis Victor de Laveleye** (1822-1892) educador, abogado y economista. Sus ideas se han asociado con un liberalismo socialista (en *LEN* se publicó el artículo, *Enseñanza obligatoria*, #134, 26/07/1873).

Para terminar este recorrido por los autores traducidos en *LEN*, no se puede dejar de mencionar la traducción que se publicó de **Alexander Humboldt**, *Introducción de cosmos o descripción física del mundo* (comienza a publicarse *LEN*, #167, 14/03/1874), obra de importante referencia para el estudio de la geografía en el siglo XIX y traducida por el español Francisco Díaz Quintero; y los textos literarios de poetas ingleses como Tomas Gray (*Elegía escrita en un cementerio campestre*, *LEN*, #5, 04/02/1871), Thomas Hood (*I remember*, *I remember*, *LEN*, #126, 31/05/1873), Tennyson (*Año nuevo*, *LEN*, #161, 31/01/1874) y Shakespeare (*La caída de Wolsey*, *LEN*, #258, 18/03/1876); los franceses Victor Hugo (*Moisés salvado de las aguas*, *LEN*, #32, 12/08/1871), Florian (*El viaje*, *LEN*, #82, 27/07/1872), Ratisbonne (*La guerra*, *LEN*, #119, 12/04/1873), Presenseé (*Mi alma está triste hasta la muerte*, *LEN*, #214, 06/02/1875), Racine (*La caridad*, *LEN*, #179, 06/06/1874); y norteamericanos como Longfellow (*Los obreros*, *LEN*, #250, 22/01/1876), Morris (*Woodman, spare that tree*, *LEN*, #127, 06/06/1873) y Bryant (*Las pampas del norte*, *LEN*, #262, 15/04/1876).

Es considerable el grupo de autores y obras que abarcan temáticas pedagógicas, así como contenidos de un área del saber. Entre las obras cuyos autores y temáticas no se pudieron identificar con claridad, se encuentran, trabajos sobre métodos de enseñanza (lecciones objetivas, el juego, sobre la conversación como método de aprendizaje),

funcionamiento de algunas escuelas normales en Alemania, obras de carácter moral, temas pedagógicos (funcionamiento de la memoria, causas del desorden mental, la enseñanza del dibujo) y lecciones sobre áreas específicas (educación física y conocimientos útiles).

Para establecer una relación entre algunas de estas temáticas y los intereses de los radicales – y así tratar de responder a preguntas acerca del impacto de ciertas traducciones en el contexto de llegada – en el próximo capítulo se propondrá un análisis más detallado de estas obras y sus contenidos, en particular de las obras de carácter pedagógico, con el fin de establecer una relación entre las ideas pedagógicas que circularon en la época radical y las traducciones que aparecieron en *LEN*. Por ahora se puede señalar que, por los contenidos de las traducciones publicadas, estas buscaban llenar un vacío con respecto al campo educativo, pues se traducen textos que permiten una adecuada formación de maestros en métodos y técnicas reconocidas por expertos del tema y que pretenden dejar atrás el empirismo que gobernaba el ejercicio de la profesión. También se editan contenidos científicos aplicados a la enseñanza de áreas como las ciencias naturales, fisiología, geografía, geología y cosmografía, así como textos para reforzar el aspecto moral y los conocimientos útiles aplicables al desarrollo del país.

7.6. Sobre los traductores

Este recorrido que se efectúa por el periódico *LEN* identificando las traducciones y las principales temáticas que se transfirieron al campo educativo colombiano del siglo XIX, debe completarse con la indagación sobre quiénes fueron los traductores. Vale la pena empezar por señalar que la identificación de los traductores en algunos casos fue tarea ardua. Al igual que con los autores originales, a veces no se tenía suficiente información, pues solo se proporcionan las siglas de sus nombres. Además se identificaron traductores que no alcanzaron un reconocimiento suficiente en la historia literaria o política del siglo XIX, por lo que no se encontraron datos biográficos. En la Tabla 12 se muestran los traductores que figuran en *LEN*.

Tabla 12: traductores del periódico LEN

Traductores	#Traducciones
Rafael Pombo	15
Martín Lleras	5
Ricardo de la Parra	3
César C. Guzmán	3
Aurelio M. Arenas	2
Samuel Bond	2
Tomás Cuenca	2
Víctor Mallarino	2
Venancio G. Manrique	2
Andrés Bello	2
Joaquín Esguerra Ortiz	1
Gabino Lizarraga	1
Enrique Cortés	1
Francisco Díaz Quintero	1
Francisco Marulanda	1
J. M. Cantillo	1
Joaquín Pablo Posada	1
J. Ramón Vargas Calvo	1
Antonio Salazar	1
Juan Félix de León	1
Manuel del Cristo Pareja	1
Roberto Suárez	1
Juan Clemente Zenea	1

Se pudo identificar alrededor de 23 traductores diferentes. De este grupo hay algunos que no son colombianos como el español Gabino Lizarraga, traductor de un texto de Heinrich Julius Ahrens sobre psicología (*El sueño y los sueños o ensueños*, LEN, #216, 20/02/1875); el también español Francisco Díaz Quintero traductor del texto de Humbolt, *Introducción de cosmos o descripción física del mundo* (comienza a publicarse LEN, #167, 14/03/1874) ; el argentino J. M. Cantillo traductor de *El federalista* (empieza a publicarse LEN, #18, 06/05/1871); el venezolano Andrés Bello (*Moisés salvado de las aguas*, LEN, #32, 12/08/1871); y el cubano Juan Clemente Zenea (*Año nuevo*, LEN, #161, 31/01/1874). Estas traducciones posiblemente se tomaron de otras fuentes.

En este grupo amplio y diverso de traductores, encontramos entonces intelectuales que desempeñaron funciones propiamente administrativas durante la reforma liberal radical, maestros y escritores colombianos que figuraron en diversos campos (político, literario, educativo, periodístico, entre otros) y que se destacaron en el siglo XIX colombiano.

Rafael Pombo y Martín Lleras aparecen como los traductores más productivos, destacándose particularmente el primero.

De todos los traductores que publican en *LEN*, Rafael Pombo (1833-1912) es el más reconocido por su destacado papel como poeta y fabulista del siglo XIX colombiano⁹³. Hijo de una ilustre familia santafereña, Pombo estudió en los mejores colegios de Bogotá. Desde muy temprana edad empezó su vida como poeta y escritor en la prensa colombiana, desempeñó actividades diplomáticas en Estados Unidos. En Nueva York, entró en contacto con reconocidas personalidades del mundo hispanoamericano y con los poetas estadounidenses Bryant y Longfellow, a quienes tradujo. También se apasionó por la educación en dicho país, inspirado por Santiago Pérez, con quien se encontró en la ciudad estadounidense y con quien luego trabajó en la Dirección General de Instrucción Pública una vez de regreso al país.

Pombo es uno de los grandes traductores de la Colombia decimonónica. Tradujo a Shakespeare, Horacio, Longfellow, Bryant, Byron, Thomas Hood, Victor Hugo y Lamartine, entre otros. En *LEN*, Pombo fue el traductor más activo. Publicó alrededor de unas 14 traducciones que aparecieron en más de 100 números del periódico. Entre las traducciones de carácter pedagógico y de divulgación científica están: *El Kindergarten o la escuela jardín de niños* de Elizabeth Palmer Peabody (empieza a publicarse *LEN*, #36, 09/09/1871), *La escuela pública. Principios y práctica del sistema* de James Currie (empieza a publicarse *LEN*, #219, 13/03/1875), *Historia de un bocado de pan* de Jean Macé (se empieza a publicar *LEN*, #109, 01/02/1873), *Los sirvientes del estómago* de Jean Macé (se empieza a publicar *LEN*, #141, 13/09/1873), *Tenemos dos cerebros* (se empieza a publicar *LEN*, #243, 28/08/1875); *El pasado y el porvenir de nuestro globo* de Richard Anthony Proctor (*LEN*, #237, 17/07/1875) y los textos literarios: *La guerra* de Louis Ratisbonne (*LEN*, #119, 12/04/1873), *I remember, I remember* de Thomas Hood (*LEN*, #126, 31/05/1873), *Woodman, spare that tree* de George Pope Morris (*LEN*, #127, 06/06/1873), *Tres palabras de Fortaleza* de Schiller (*LEN*, #132, 12/07/1873), *A la tierra, madre de todos* de Homero (*LEN*, #208, 26/12/1874), *Mi alma está triste hasta la muerte* de Madame E. de Presensée (*LEN*, #214, 06/02/1875), *Los obreros* de Longfellow (*LEN*, #250, 22/01/1876), *Las Pampas del Norte* de Bryant (*LEN*, #262, 15/04/1876) y *La caída de Wolsey* de Shakespeare (*LEN*, #258, 18/03/1876).

⁹³ Para ver un perfil completo de Rafael Pombo como traductor ver (Montoya, 2013).

El caso de Pombo como traductor del periódico *LEN*, símbolo del radicalismo liberal, es llamativo, dado que este siempre fue defensor de ideas conservadoras. Al igual que Manuel María Mallarino, también conservador, Pombo creía fuertemente en la educación como estrategia de progreso y tolerancia y, por ello, se unió a la causa educativa radical. Pombo y Mallarino estaban dispuestos a ser tolerantes frente a ideas políticas, siempre y cuando primero estuviera el bienestar del país. Pombo tuvo muy buenas relaciones con varios radicales y fue gran amigo de Santiago Pérez.

Martín Lleras (1841-1887) fue uno de los quince hijos del reconocido educador, periodista y poeta Lorenzo María Lleras (1811-1868)⁹⁴. Lorenzo María Lleras fue un gran intelectual colombiano que dedicó muchos de sus esfuerzos a la educación en el país. Fundó un colegio en Santa Fe de Bogotá y se desenvolvió como profesor de muchos de los radicales liberales. Entre sus alumnos se encuentran los hermanos Santiago y Felipe Pérez y Enrique Cortés. Martín Lleras heredó el amor por las lenguas extranjeras y por la traducción de su padre, quien vivió una temporada en Estados Unidos y allí ejerció como traductor del inglés y el francés. Apasionado por el teatro, su actividad traductora incluye varias piezas de este arte.

Una vez inicia la hegemonía de los radicales, Martín Lleras se empezó a destacar en el panorama educativo. Báez (2004) se refiere a él como: “un pedagogo valioso y respetable en el período radical, por cuanto cumplió un papel importante en beneficio de la educación” (p. 168). Lleras fue nombrado en 1871 subdirector de la Escuela Normal de Institutores de Cundinamarca, uno de los Estados más activos durante la reforma y sede para la formación de los maestros de las otras escuelas normales. Allí, Lleras se destacó como maestro y formador de maestros, así como administrador educativo. Fue la mano derecha de Ernesto Hotschick, uno de los maestros alemanes que vino a apoyar la Reforma Educativa. Ambos trabajaron en uno de los primeros proyectos interculturales producto de la Reforma Educativa: la redacción conjunta de *Primer libro de lectura (método alemán)* (Lleras & Hotschick, 1890). Este manual inspirado en el método alemán fue uno de los primeros manuales escolares realizados en el país durante la época radical.

⁹⁴ Para ver un perfil completo de Lorenzo María Lleras como traductor ver (Agudelo, 2013)

Como profesor, Lleras impartió varios cursos. Entre los cursos que estuvieron a su cargo se encuentran “inglés, caligrafía, derechos y deberes del ciudadano, física, geometría, aritmética, química, legislación, higiene, dibujo, composición, cosmografía, geografía y por supuesto, pedagogía teórico-práctica” (Báez, 2004, p. 168). Formó integralmente gran cantidad de maestros. Lleras fue entonces un maestro y pedagogo multifacético que no solo se dedicó a adquirir diversos saberes para enseñar, sino que se preocupó por la formación en sí a partir de la adquisición de saberes pedagógicos y didácticos, “mostró siempre su sorprendente vocación de maestro porque con generosidad entregó sus energías, conocimientos, coraje y tesón para colocar la institución normalista en puesto de honor y liderazgo dentro del concierto nacional” (Báez, 2004, p.168).

Lleras cumplió una significativa labor intelectual al participar de manera activa en la producción de material “pedagógico y didáctico”, producción de gran calidad y que no ha recibido la justa visibilidad en la historia cultural del país, pues son pocos los trabajos que se encuentran de este pedagogo. Combina de manera activa la traducción y la escritura propia. *LEN* publicó las traducciones *La tierra. Lecciones elementales sobre la física del globo*, traducción realizada junto con César Guzmán de Jean Heri Fabre (se empieza a publicar *LEN*, #3, 21/01/1871); *La ciencia de las cosas familiares* de Ebenezer Cobham Brewer (se empieza a publicar *LEN*, #135, 02/08/1873); *Educación americana* (empieza a publicarse *LEN*, #1, 07/01/1871), *Curso elemental de cálculo oral* (empieza a publicarse *LEN*, #15, 15/04/1871); y *El viaje* de Florian (*LEN*, #82, 27/07/1872).

Entre su propia producción, publicada en el periódico *LEN* se encuentra: *Pedagogía* (empieza a publicarse *LEN*, #91, 28/09/1872), *Contabilidad mercantil* (empieza a publicarse *LEN*, #65, 30/03/1872) y varias fábulas de su autoría. Publicó otros manuales de manera independiente.

Ricardo de la Parra (1815-1873) fue un reconocido escritor, periodista, médico, abogado, educador y apasionado por la filosofía. Nació en un pueblo en Boyacá en 1815, pero desde muy joven se desplazó a Bogotá donde realizó estudios en el Colegio del Rosario en filosofía, medicina y derecho.

Fue de esos intelectuales e ideólogos que participó de manera activa en el escenario político decimonónico del país. Egresado del Rosario estaba en contacto con todos los intelectuales de la época y como para todos ellos, los periódicos fueron su escenario favorito para publicar sus ideas. También participó en las guerras civiles acaecidas a mediados del siglo XIX (Rodríguez, 1994).

Dos hechos caracterizan a este intelectual colombiano. Primero, su activa participación en la polémica ideológica que se dio en Colombia a mediados del siglo XIX entre la tradición católica representada por Miguel Antonio Caro y la entrada al país de las ideas utilitaristas del inglés Bentham y el francés Destutt-Tracy; discusión de grandes consecuencias para el país, ya que lo que estaba en juego era la selección de los textos que se elegirían para guiar la formación en las nacientes universidades. Al parecer, Parra fue un opositor de estas ideas utilitaristas y entró en una discusión de importante calibre con Ezequiel Rojas, fundador del Partido Liberal, sobre filosofía moral. Este hecho señala que Parra posiblemente no era en sí un radical liberal, sin embargo, también se refleja la tolerancia de los radicales que aceptaron publicar una traducción de un intelectual que no compartía sus ideas.

Segundo, Parra es reconocido por sus trabajos de medicina dedicados al estudio de la lepra. Escribió un tratado en 1868 sobre esta enfermedad llamado *La elefantiasis de los griegos y su verdadera naturaleza*, obra de considerable importancia que incluso se conoció en París. Para la historiadora de la medicina en Colombia, Diana Obregón Torres (2002), en un libro sobre la historia de la lepra en Colombia, el estudio de Parra es bastante complejo, pues está plagado de un lenguaje “bíblico, lleno de execrables imágenes literarias” (Obregón Torres, 2002, p. 98). Para esta autora, este trabajo de Parra mostraba un gran parecido con la obra del médico noruego Daniel C. Danielssen y también se veía la influencia del escocés Brown. El interés por esta enfermedad se debía a que varios de los miembros de la familia de Parra la padecían. Incluso se decía que preparaba y vendía remedios para combatir la enfermedad. Manuel Uribe Ángel, médico, historiador y científico, contemporáneo de Parra, dice de él: “Es y ha sido siempre uno de los hombres de hechura física más rara y desgarrada; pero en compensación es una de las naturalezas morales más bellas y perfectas” (Uribe, 2007, p. 203). Continúa diciendo Uribe Ángel:

Es rico de ideas, de percepción íntima y de pura especulación mental y pobre en ideas prácticas, porque la materia toca escasamente sus órganos corporales. Es miope, tardo de oído, de piel gruesa y huele y gusta con imperfección [...] El Dr. Parra mantiene un hervidero de ideas en la cabeza, y tan atormentado vive con ese extraño combate intramuros, que más parece un caso patológico que un hombre normal” (p. 205).

Era un intelectual que leía en varias lenguas. Para *LEN* tradujo *El Maestro de escuela* de Emerson (empieza a publicarse *LEN*, #1, 07/01/1871) y *El cielo. Lecciones elementales de cosmografía* en compañía de Tomás Cuenca de Jean Heri Fabre (se empieza a publicar *LEN*, #5, 04/02/1871).

César C. Guzmán (1840-1908) nació en Guaduas. También conocido con el pseudónimo Máximo Arellano. Tuvo la oportunidad de estudiar con el maestro Santiago Pérez, uno de los ideólogos de la reforma, gran admirador y estudiosos del sistema educativo norteamericano. Guzmán fue profesor en varias instituciones en Bogotá. Es reconocido por su interés en la filología y por su labor como escritor en varios periódicos del país. Fue Director de la Instrucción Pública Primaria y trabajó activamente en el periódico *LEN*. Cumplió una labor diplomática en Francia e Inglaterra en 1875. Desde Francia tradujo varios manuales escolares (Rodríguez, 1994).

Guzmán publicó importantes obras sobre filología española y numerosas traducciones. Es uno de los grandes escritores de manuales escolares del siglo XIX en Colombia, de hecho, muchos de sus contemporáneos le otorgan el título de ‘humanista’ debido a esta importante labor. En *LEN* publicó: *Curiosidades científicas: de la asfixia* (*LEN*, #72, 18/05/1872), *La tierra. Lecciones elementales sobre la física del globo* junto con Lleras de Fabre (se empieza a publicar *LEN*, #3, 21/01/1871) y *La tierra y el hombre o la geografía física considerada en sus relaciones con la historia de la humanidad* de Arnol Guyot (empieza a publicarse en *LEN*, #73, 25/05/1872).

Además de estos títulos, Guzmán fue un prolífico traductor. En el campo de la literatura tradujo *Los desposados de Spitzberg* de X. Marmier. En el campo de la manualística tradujo: *Geografía elemental, matemática, física, política y descriptiva para las Escuelas de Colombia*; *Nueva Aritmética para las Escuelas primarias* de G. Ritt; *Libro de Moral práctica, o colección de preceptos y buenos ejemplos, para lectura corriente en las escuelas y familias*;

Elementos de Geografía para uso de las escuelas primarias y familias, por C. Cortambert; *El globo ilustrado. Geografía general para uso de las escuelas y familias, arreglada para las Repúblicas latinas de América*, por C. Cortambert; *Elementos de historia general*, por Víctor Duruy; *Curso de filosofía experimental*; *La Economía política popularizada. Consejos á los jóvenes*, por W. Jowitt⁹⁵.

Tomas Cuenca (1840-1870) nació en Bogotá. Estudió en el Colegio el Rosario y el Colegio Militar, matemáticas, ciencias físicas y derecho. Desde muy joven se inició en la política, acompañó al general Mosquera pero terminó por oponerse a sus ideas y fue Ministro de Hacienda cuando solo tenía 25 años, bajo la presidencia de Murillo Toro, presidente radical. Como ministro hizo grandes aportes al desarrollo económico del país. Promovió la navegación del río Magdalena y la construcción de vías ferroviarias, impulsó el telégrafo, la elaboración del mapa de la Unión y la elaboración de un contrato para la apertura de un canal interoceánico.

Su otra labor importante fue el periodismo y a pesar que fue un trabajo que realizó por corto tiempo, tuvo gran impacto en la opinión pública. Trabajó en periódicos como *El Mensajero* junto con Santiago Pérez y Felipe Zapata. Luis de Greiff en una semblanza que realiza de Cuenca, afirma “Pensador, filósofo, apóstol y profeta, enseñó la caridad y el bien y vivió de lo grande y de lo bello” (Greiff Obregon, 1985, p. 130). Para *LEN* tradujo *El cielo. Lecciones elementales de cosmografía* con Ricardo de la Parra de Fabre (se empieza a publicar *LEN*, #5, 04/02/1871).

Venancio G. Manrique (1836-1889) nació en Bogotá. Manrique era profesor de idiomas en importantes instituciones de la capital, sabía alrededor de 5 lenguas y fue ‘intérprete oficial’ o ‘intérprete nacional’. Trabajó como traductor para lo que en la época era el ministerio de asuntos exteriores. En un libro de Diego Uribe Vargas, sobre la diplomacia en Colombia, se pueden ver firmados varios documentos oficiales de la siguiente manera: “Es fiel traducción: Venancio G. Manrique, intérprete oficial” (Uribe, 1973). Este es de los pocos registros que se han encontrado en la historia de la traducción en Colombia sobre la labor de intérprete.

⁹⁵ Estas traducciones fueron publicadas fuera de *LEN*.

Trabajó como Secretario de la Dirección General de Instrucción Pública. Fue reconocido por sus trabajos como filólogo y estudioso de la lengua castellana, miembro fundador de la Academia Colombiana de la Lengua, con Rufino José Cuervo empezó la redacción del diccionario de la lengua castellana. Publicó también algunos manuales escolares tales como *Rudimentos de historia universal para las escuelas de Colombia* y tradujo *El carácter, el deber* de Samuel Smiles y *Tercer libro de lectura para las escuelas de los Estados Unidos de Colombia*. Entre los libros para enseñar lenguas se encuentra: *Lecciones prácticas de francés extractadas del curso completo de lengua francesa* de T. Robertson. Adaptación que realizó con el también traductor y escritor colombiano Candelario Obeso y el *Curso de inglés según el sistema de Robertson*⁹⁶. En *LEN* se publicó las siguientes traducciones: *Elementos de industria manufacturera o nociones sencillas sobre los modos más comunes de preparar los objetos necesarios para el alimento, la habitación, el vestido y la instrucción del hombre* (se empieza a publicar *LEN*, #60, 24/02/1872) y *Lecciones de fisiología elemental* de Huxley (se empieza a publicar *LEN*, #3, 21/01/1871).

También se publican traducciones de Victor Mallarino Cabal (1839-1921), uno de los siete hijos de Manuel María Mallarino y María Mercedes Cabal, y de Roberto Suárez (1852-1901) distinguido abogado, historiador y literato. Este último, de ilustre familia, desempeñó funciones diplomáticas y era conocido por su gran gusto por los viajes. Joaquín Pablo Posada (1825-1880), poeta cartagenero quien también tuvo una activa carrera en la prensa colombiana del siglo XIX. Francisco Marulanda (1834-1907) autor de obras de gramática castellana y traductor-adaptador de obras para aprender francés como “Método práctico para hablar, leer y escribir el francés” de Edmond Gastineau y “Curso de francés según el sistema de Robertson” y Samuel Bond (1816-1885) reconocido latinista de origen inglés, se destacó por participar de la vida literaria en Colombia traduciendo del latín.

De los traductores restantes Joaquín Esguerra Ortíz, Juan Félix de León, Manuel del Cristo Pareja, Aurelio M. Arenas, J. Ramón Vargas y Antonio Salazar se encontró poca información⁹⁷.

⁹⁶ Estas traducciones fueron publicadas fuera de *LEN*.

⁹⁷ En los anexos se pudo consultar que tradujeron estos traductores.

7.7. Representación de la traducción y del traductor desde lo institucional

En esta perspectiva descriptiva y cultural en la que se ha hecho énfasis a lo largo del presente trabajo, se propuso como objetivo contextualizar la producción de las traducciones y explorar cómo esta actividad intercultural no se realiza en el vacío sino que es objeto de unas determinaciones de corte ideológico.

Para tal fin en esta parte final de este capítulo se busca explorar cómo está representada la traducción y los traductores desde la estructura institucional de los liberales radicales a partir del análisis de documentos oficiales como el *Decreto Orgánico* y material extratextual, artículos publicados en el periódico y que aportan informaciones sobre el oficio y sueldo de los traductores, sobre la recepción y promoción de las traducciones.

7.7.1. El oficio y el sueldo del traductor

En el anterior capítulo se señaló cómo la traducción se consideró una política editorial en el periódico *LEN* por parte del grupo liberal radical. Desde dicha política editorial, se le asignó un estatus de significativo valor a la traducción pues esta se estimó como ejercicio de escritura igualmente válido que la producción original.

¿Cuál era entonces el estatus del traductor? En el *Decreto* se advierte que el traductor gozaba de un estatus profesional, al considerarse un funcionario más de la estructura administrativa y al que se le asignaba un sueldo regular. El sueldo es considerable si se compara con los demás funcionarios. En capítulo 7, artículo 276 del *Decreto* destinado a regular los sueldos de los funcionarios, aparece la siguiente información:

Sueldos

Art. 276. Los empleados de instrucción pública gozarán de los siguientes sueldos anuales:

El Director jeneral \$1,600

El Secretario de la Dirección jeneral. Cada uno de los adjuntos traductores i redactores de textos i publicaciones de enseñanza \$800⁹⁸

Cada uno de los escribientes \$384

Los Directores de la instrucción pública de los Estados \$1,200

Cada uno de los oficiales adjuntos a las oficinas de estos \$400

El Director de la Escuela central \$1,600

Los Directores de las Escuelas normales \$1,200

Los Subdirectores de la Escuela central i de las normales \$960

Los profesores especiales, doscientos cuarenta pesos por cada clase que rejenten \$240

Los sirvientes \$120

Del anterior documento se desprende que el traductor recibía el mismo sueldo que el Secretario de la Dirección General de Instrucción Pública y que cualquier escritor que enviaba su publicación al periódico. A partir de este dato se considera que el Secretario era posiblemente el funcionario al que se le asignaba mayor responsabilidad en la edición del periódico y estaba comprometido con lo que se publicaba en el mismo. El traductor ganaba 800 pesos, casi el mismo sueldo que podía tener un subdirector de la escuela central y de una Escuela Normal que correspondía a 960 pesos. Un traductor ganaba más que un funcionario adscrito a las oficinas encargadas de coordinar la instrucción pública en cada Estado que ganaba 400 pesos.

Igualmente, se constata que la jerarquía del traductor en las estructuras del estado era de notable visibilidad. En uno de los informes presentados por el Director General de Instrucción Pública en 1873 y titulado: *Cuadro de los empleados nacionales de la instrucción pública*, el traductor aparece en un lugar destacado, debajo del Director y Secretario General de la Instrucción Pública y por encima de los escribientes:

Director: Santiago Pérez

Secretario: César Guzmán

⁹⁸ El resaltado es nuestro.

Traductores adjuntos: Venancio G. Manrique⁹⁹

Oficiales escribientes: [...]

(*LEN* #106-107, 18/01/1873, p.22)

Adicionalmente, se hace necesario señalar que en el *Decreto* se encontró información pertinente para afirmar que la traducción cumplió un rol destacado, incluso, en los programas de estudio de los estudiantes-maestros en las Escuelas Normales. En la normativa de estas instituciones educativas a los alumnos se les impartía un curso donde practicaban la traducción. En el Capítulo VII, artículo 134 del *Decreto* dice: “Además de las materias indicadas en el artículo anterior, se darán en cada Escuela normal los siguientes cursos: 1º. De **traducción de las lenguas francesa o inglesa**¹⁰⁰, o de ambas si fuere posible.”. Es decir, además de los contenidos referidos a las materias generales como geografía, ciencias, matemáticas, entre otras, los alumnos de la Escuela Normal debían hacer ejercicios de traducción, recibir clases de agricultura y economía doméstica y los cursos de pedagogía.

Se puede concluir entonces que tanto el traductor como la traducción alcanzaron una significativa visibilidad desde la estructura administrativa de los radicales liberales. Los traductores eran importantes funcionarios e intelectuales que recibieron reconocimiento profesional y su labor se percibió como central, para ampliar los contenidos en materia pedagógica, tanto es así que esta actividad estaba pensada para ser ejercida al interior de la formación de maestros y así proyectar la necesidad de importar conocimientos del contexto anglófono y francófono.

7.7.2. Promoción de traducciones

Además de observar cómo la traducción jugó un papel central en los lineamientos administrativos, se encontró en el periódico *LEN* material revelador que respalda el interés de los radicales por las obras que se traducían y por promocionarlas entre maestros y público en general. Además que se hace evidente que este material no aparecía inadvertido.

⁹⁹ El resaltado es nuestro.

¹⁰⁰ El resaltado es nuestro.

Así pues, al interior del periódico se encuentra material paratextual, más precisamente, epitextos que consisten en circulares administrativas, anuncios publicitarios y correspondencia institucional; y peritextos como pequeñas introducciones a las traducciones y notas de pie de página, que tienen como fin presentar las traducciones, así como realizar una promoción de las traducciones entre el público lector, principalmente entre maestros y legitimar el material que se publica. Se da el caso en el que estos paratextos muestran la recepción que se daba a las traducciones.

Observemos primero algunos peritextos para analizar cómo en ciertos casos las traducciones eran presentadas como obras de primera importancia en sus respectivos países de origen, lo que las hacía imprescindibles para estudiarse y aplicarse al contexto colombiano.

La obra *La Escuela pública. Principios i práctica del sistema* de James Currie es presentada como “la obra mas completa de su clase i que sirve de guia i de libro de consulta en las escuelas públicas de Escocia i de los Estados Unidos del Norte” (*LEN*, #219, 13/03/1875, p. 81), razón por la cual el Director General de la Instrucción Pública dispuso su traducción para el servicio de los maestros.

De igual manera, la obra de Prévost Paradol, *Del papel que desempeña la familia en la educación*, tiene un pequeño prefacio que indica que la traducción la cedió “patrióticamente” el traductor Juan Félix de León. Y el valor de esta traducción está dado no solo por el prestigio de su autor, sino por que “ella fue premiada por la academia de ciencias morales i politicas de Paris. La sanción de un cuerpo de tanta respetabilidad hace innecesario cualquier elojio de nuestra parte” (*LEN*, #10, 11/03/1871, p. 145).

Y un último ejemplo para ilustrar cómo el prestigio de las obras eran la razón de su traducción y publicación en *LEN*, es el libro de Huxley, *Lecciones de fisiología elemental*. Este trabajo es presentado como uno de los más populares en Inglaterra en esta materia y se señala el prestigio de Huxley como científico y profesor. Además se resalta la claridad de las exposiciones lo que la hace clave para alumnos y maestros aprendices: “Esperamos, pues, que estas *Lecciones* les servirán, no solamente a los estudiantes sino tambien a los profesores de clases elementales, quienes no podrian escoger una guia, ni un método mejor para la esposicion i demostracion de los hechos” (*LEN*, #3, 21/01/1871, p. 47).

Es también importante señalar que la presentación de algunas traducciones reflejan cómo los editores buscaban que estas se integraran a esa formación completa de maestros deseada por los radicales liberales. En la presentación de dos obras como *Sobre los deberes de los institutores primarios* de Salmon y *Lecciones objetivas. Serie gradual destinada para niños de 6 a 14 años de edad* de Sheldon, se observa lo anterior. La primera obra tiene un pequeño prefacio en el que se apela al *Decreto* para señalar que como lo indica este es obligación de los maestros mantener una formación permanente a través de varias actividades y, entre estas, la lectura de obras de carácter educativo:

La Direccion jeneral de Instrucción publica ha adoptado la serie de conferencias de C.A., Salmon sobre los deberes de los institutores primarios, la cual empieza a publicarse desde el presente número. La adopcion de tales conferencias i su publicacion tienen por unica mira el presentar a los institutores instrucciones morales de incuestionable utilidad, i darles al mismo tiempo una idea del modo como han de proceder en sus reuniones, en lo que esté relacionado con la discusion i las mutuas exhortaciones (*LEN*, #2, 14/01/1871, p. 26).

En cuanto a la obra de Sheldon, esta alcanzó un notable interés en el periódico y entre los maestros, como se verá por otro material donde busca promocionarse y del cual se hablará más adelante. Esta obra es presentada por Enrique Cortés como de estudio indispensable para aprender sobre el famoso método. El funcionario explicará las ventajas del método para enseñarle a los niños a partir de los objetos comunes y de manera gradual y de múltiples formas exalta los beneficios de esta obra, pues estas lecciones promueven el uso de los sentidos de los niños: “La observación atenta de los objetos es la base de las ciencias” (*LEN*, #39, 30/09/1871, p. 618).

En algunas notas de pie de página de las traducciones se publican comentarios que tienen como finalidad promocionar las mismas traducciones que se publican en el periódico. Uno de esos casos es la traducción de *La escuela pública. Principios y práctica del sistema* de Currie y realizada por Rafael Pombo, quien en una nota de pie de página recomienda la lectura del libro de Brewer, *Ciencia de las cosas familiares*, hecha por Martín Lleras por abordar el mismo tema (*LEN*, #225, 24/04/1875, p. 131).

Pasemos a observar un material de carácter epitextual que tiene como fin promocionar las traducciones. En el número 32 de 1871 se publica una circular en la que Enrique Cortés,

Director de la Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, realiza una encuesta dirigida a los maestros. La encuesta consiste en 6 preguntas a través de las cuales Cortés indaga si los maestros leen el periódico, qué artículos prefieren leer y los interroga si han leído las traducciones de *El maestro de escuela* de George Emerson y del *Curso normal de los institutores primarios* de Joseph-Marie Gérando:

¿Qué puntos, qué ideas, qué sugerencias le han llamado la atención por su novedad, por su elevación, por su verdad en la serie de artículos llamados *El Maestro de Escuela* por G. Emerson, que se empezó a publicar en el número 1 i concluyó en el 23, i la serie llamada *Curso normal de los Institutores primarios*, que se empezó a publicar en el número 24? (*LEN*, #32, 12/08/1871, p. 499).

Además, Cortés pregunta a los maestros si han puesto en práctica algunas de las pautas que allí se señalan. El funcionario quiere impulsar, promocionar y difundir las ideas pedagógicas extranjeras entre los maestros y mediar el impacto que estas tienen entre los maestros, además de asegurarse que las entiendan.

El mismo Cortés, en una circular publicada en el número 35 del mismo año, promociona la lectura de las *Lecciones orales* de Thomas Morrison, con el fin de promover entre los maestros el método de enseñanza objetiva, desarrollado por Pestalozzi. Incluso, Cortés, incita a los maestros a que estudien esta obra: “Suplico a usted que lea i estudie estos tratados, que los medite i que forme apuntes o memorándums de ellos” (*LEN*, #35, 02/09/1871, p. 554). El objetivo es que los maestros estudien el sistema, lo pongan en práctica con sus alumnos y luego le informen cómo les parecen esos métodos nuevos e innovadores para muchos de ellos: “Enseñar oralmente es el modo natural de transmitir conocimientos. Hallarse en aptitud de poder enseñar oralmente es lo que forma al buen maestro” (*LEN*, #35, 02/09/1871, p. 554).

Observemos otros casos más en los que se percibe el interés de los editores de *LEN* por promocionar la lectura de las traducciones. En el número 191 en la sección final del ejemplar y bajo el título de ‘Anuncio’ se promociona la traducción *Ciencia de las cosas familiares* de Brewer que luego de publicarse en el periódico, se edita en formato de libro. Así se promociona:

Esta preciosa obrita, que instruye científicamente sobre todo lo que constituye la vida cotidiana; obrita tantas veces reimpressa en otras lenguas, y últimamente

adaptada al español por el señor Martín Lleras, con adiciones y mejoras, para “La Escuela Normal” se halla de venta a seis reales en la imprenta de Gaitán. Forma el primer tomo de una biblioteca instructiva que seguirá publicando el señor Lleras (*LEN*, #191, 29/08/1874, p. 272).

Asimismo, en los números 235 y 241 en la primera página aparece un ‘Aviso importante a los directores de escuela’ que afirma lo siguiente:

Los señores directores de escuela deben *estudiar* cuidadosamente la obra que se está publicando en *La Escuela Normal*, y que se llama *La escuela pública*, que empezó a darse a luz en el número 219. **A falta de otra mejor**¹⁰¹, la dirección ha adoptado esta obra como texto de estudio. Se hace esta exigencia a los Directores de escuela en toda la nación, porque esta Dirección se propone, a su debido tiempo, organizar exámenes escritos sobre los principios desarrollados en dicha obra; estos exámenes deben contestarse por escrito, *sin preparativo*, y tendrán lugar en ciertas reuniones de maestros que se organizaran en tiempo oportuno (*LEN*, #241, 14/08/1875, p. 257).

Conviene señalar que, por una parte, *LEN* publicó obras que gozaban de importante reconocimiento a nivel mundial como era el libro de Cobham Brewer, *La ciencia de las cosas familiares*, verdadera guía para enseñar ciencias naturales. Y, por otra parte, las obras traducidas, como se indicaba anteriormente, llenaban importantes vacíos en el campo educativo colombiano y esto puede observarse con la publicación de *La escuela pública. Principios y práctica del sistema* de Currie. Obra que se adopta y se impone su estudio porque se considera que no hay otra mejor con respecto a este tema y que será guía central de estudio para las Escuelas Normales.

Finalmente, aquí se quiere referir también como contribución a la recepción de las traducciones cómo en ocasiones estas producían polémicas. En los números 23 y 25 surge una polémica en torno a la traducción de Huxley, *Lecciones de fisiología elemental*, quien clasifica una serpiente de mar como invertebrado. Un lector (alumno de 10 años) hace notar el error del texto de Huxley hablando sobre la clasificación de las serpientes de mar. Al alumno se le responde diciendo que no fue error del traductor y que así se encuentra en el texto francés. Se motiva al alumno que siga escribiendo al periódico. Luego se corrige de nuevo la información. De este comentario igualmente se desprende que se tradujo el texto de Huxley no del inglés directamente sino de una versión en francés.

¹⁰¹ El énfasis es nuestro.

Otro caso de recepción: Enrique Cortés en un informe que publica en el número 49 se defiende frente a una acusación que se le hace por publicar una traducción, en la que se afirma que se debe leer la biblia a los niños. La acusación que se le hace a Cortés es incitar a leer la Biblia Luterana, pues el texto es de origen alemán. Cortés se defiende así:

Es cierto que se ha publicado, TRADUCIDA¹⁰² por mí, una Revista de los métodos de enseñanza i de los estudios que se siguen en las escuelas de Alemania. En dicha relación se explica cual es el método que se sigue allí al dictar las clases de “Instrucción moral i religiosa”: eso es todo (*LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p. 814).

Cortés explica que se trata de una traducción, que no es él el que lo afirma y que simplemente explica los métodos que se utilizan en Alemania. En estos casos, se ve cómo autoría y traducción se prestan para confusión y los valores de la cultura receptora, en este caso una sociedad anclada a los valores católicos, serán determinantes para aceptar o rechazar traducciones.

En este capítulo se quiso visibilizar la producción de traducciones en el periódico *LEN* y el aporte de esta actividad intercultural al fortalecimiento del sistema educativo colombiano durante el siglo XIX. Se abordó temas y autores traducidos, los traductores y finalmente la percepción institucional sobre la labor traductiva.

Con respecto a los temas, se observó, en primer lugar, que los contenidos generales del periódico apuntan a difundir todo lo relacionado con la educación tanto en materia administrativa como a nivel de contenidos pedagógicos y manualísticos. Sin embargo, se debe resaltar la representatividad de estas dos últimas categorías que llegan a superar, incluidas traducciones y producciones originales, los contenidos estrictamente administrativos.

En segundo lugar, un análisis cuantitativo del contenido de las traducciones en el total de números de *LEN*, muestra que si bien se destaca la producción propia, el porcentaje de traducciones fue significativo. De hecho, se puede señalar que cuando el periódico se lanza en 1871, las traducciones se destacaron por encima de la producción original. Igualmente, hay casos en los que la traducción ocupó las primeras páginas o incluso, abarcó números completos del periódico. Los radicales se sentían altamente inspirados por las tendencias

¹⁰² El énfasis es del original.

extranjeras, para construir y legitimar su modelo, se vieron en la obligación de partir de la referencia externa para cubrir los temas que se abordarían en este proyecto editorial, para dejar claro que su propósito de modernización de la educación era de alto impacto, como se daba en otros contextos.

Sin embargo, es necesario señalar que las traducciones y los modelos de escritura manualística importados, motivaron las producciones propias y en *LEN* se presenció una época en la que maestros locales produjeron sus propias obras de carácter pedagógico. Las traducciones sirvieron como medio para transferir los modelos de escritura manualística que permitieron la entrada de nuevos géneros textuales en el campo de la educación.

Finalmente, se puede afirmar que los temas que se tradujeron y que más se destacaron en el periódico *LEN* son aquellos de naturaleza pedagógica y didáctica. Material que enriqueció el campo educativo local con ideas racionales y científicas sobre el arte de enseñar. En segundo lugar, resaltan las lecciones sobre áreas específicas del saber. Con respecto a este último género, por una parte, se publica un grupo de traducciones relacionado con manuales escolares cuya temática son las áreas del saber cercanas al racionalismo científico imperante en la época, tales como: geografía, fisiología, ciencias naturales, matemáticas, geología, física, cosmografía, astronomía y psicología. Y, por otra parte, se destacan lecciones de temas asociados con el desarrollo comercial y productivo como: conocimientos útiles, comercio y economía y agricultura. Así mismo, llaman la atención los contenidos morales, literarios y de bellas artes, así como noticias del extranjero y un texto político sobre federalismo. Esta visión, por un lado racional, científica y productiva, por el otro lado moral, refleja los ideales que impulsaron un cambio en los sistemas educativos europeos y estadounidenses: renovar y modernizar los contenidos escolares a partir de las transformaciones que sucedían producto de la modernización de la economía y educar sus ciudadanos en valores cívicos y morales. En esta vía perfilaban los radicales su idea de Estado.

Varios de los autores publicados en *LEN* representaban el significativo movimiento de intelectuales, educadores y maestros que tuvo lugar en el siglo XIX en Europa y Estados Unidos y cuyo fin era generar una transformación de sus respectivos sistemas educativos. Este movimiento impactó el contexto colombiano y, en efecto, en Colombia circularon obras de gran calibre como el manual de ciencia de Brewer y los manuales sobre *Lecciones objetivas* de

Morrison y Sheldon, así como ideas de personalidades que ejercieron importantes funciones educativas en sus contextos de origen como Mann, Peabody, Pape Carpentier, entre otros.

Con respecto a los traductores, puede mencionarse que representaron la élite colombiana educada y que hacían parte de los entes del poder. Es un grupo amplio conformado por radicales y escritores, no propiamente radicales, pero sin lugar a dudas, admiradores de las propuestas educativas de este grupo político. Varios de ellos tienen la oportunidad de salir del país, sea como viajeros, sea como diplomáticos, esta experiencia abre su mente en materia política y educativa, aprovechando esa posición para servir de intermediarios culturales y renovar estructuras de su país a partir de su experiencia en el exterior.

En el grupo de traductores hay interesados por las ideas educativas, maestros y traductores de manuales escolares que están en la base de un pensamiento pedagógico en Colombia (Báez, 2004), en el que la traducción jugó un papel importante. También hay hombres de ciencia, como es el caso de Parra, apasionados de las lenguas extranjeras, como en el caso de Manrique. Este último, traductor e intérprete oficial referenciado y que esta investigación pudo visibilizar para la historia de la interpretación en Colombia.

Y, finalmente, con relación a la visión institucional de los radicales con respecto a la labor de traducir y al traductor, se concluye que tanto este último como las traducciones fueron protagonistas en la reforma radical. El traductor era un miembro de la estructura administrativa de gran visibilidad y jerarquía. Por su parte, las traducciones fueron herramientas que encarnaron el poder, representaban prestigio en sus contextos originales y por esa razón se adoptaban en *LEN*. Las traducciones llenaban vacíos importantes y fueron el principio de la renovación de los métodos educativos en Colombia.

Hay que resaltar, como puede percibirse con el amplio corpus que se construyó en esta investigación, que la prensa del siglo XIX colombiano representa una fuente significativa para rescatar traducciones. Y si bien en algunas ocasiones se hace difícil su identificación, el material puede ser abundante y de gran impacto para la historia cultural de la nación.

8. La apropiación de saberes en el discurso liberal radical desde la traducción

En este capítulo se presentará la descripción y análisis de los diversos factores contextuales que influenciaron las decisiones tomadas por los liberales radicales con respecto a las traducciones que se publicaron en el periódico *LEN*. Detectar cómo se han dado los procesos de transferencia y transmisión del conocimiento, cómo es seleccionado y percibido el material que se importa, cómo los valores de la cultura receptora preparan el terreno de recepción de las traducciones y determinan las elecciones de los editores y traductores son, entre otros, los aspectos en los que se quiere profundizar aquí para producir modelos explicativos que se acomodan a la mirada contextual que guía la presente investigación. Además, al estudiar las traducciones a la luz de los propios discursos de los radicales, se podrá detectar las circunstancias que favorecieron la transmisión de los conocimientos pedagógicos, educativos y especializados o científicos.

Para lograr tal fin, se efectuó un análisis del contenido de las 49 obras traducidas de carácter pedagógico. Debido a la extensión de varias de las obras, se realizó una lectura guiada principalmente por los índices de contenido, en el caso de los libros, y para los artículos de revistas se tomaron las ideas esenciales. El objetivo consistía en extraer el contenido de las traducciones a partir de unas categorías y subcategorías de análisis, para así determinar de manera general qué temáticas y enfoques teóricos primaban en las traducciones publicadas en el periódico. En un primer momento se detectó con qué frecuencia se hacía referencia a determinados temas, pero posteriormente se dio prioridad a un análisis de tipo cualitativo.

Las categorías y subcategorías de análisis estuvieron igualmente determinadas por los principales parámetros que delimitaron los intereses y características principales de los liberales radicales y que se explicaron de manera general en los capítulos 4 y 5.

Las 4 categorías principales bajo las cuales se clasificó los contenidos y temáticas de las traducciones son las siguientes:

- Pautas pedagógicas y metodológicas: esta categoría representa las teorías y concepciones que soportan la Reforma Educativa radical y que circulaban a nivel

mundial. Los principales lineamientos teóricos y aplicados de la teoría pestalociana están representados en esta categoría. Entre las subcategorías se encuentran: las visiones y concepciones de la educación; los diversos métodos de enseñanza; la visión de la niñez y la infancia; qué se decía en las traducciones sobre los temas centrales para los radicales como la laicidad, obligatoriedad y carácter público de la educación y la aplicación de los conocimientos al desarrollo del país.

- Énfasis en la formación moral: en esta categoría se clasificaron ideas presentes en las traducciones que resaltan el aspecto moral. Este aspecto se clasificó bajo tres subcategorías: la educación como instrumento para consolidar la moral, el cultivo de valores cívicos y sociales y disciplinar con métodos no violentos.
- Rol de los maestros: al ser el maestro un símbolo de renovación en materia educativa durante el período radical, se partió del supuesto que esta figura aparecía de manera prominente en las traducciones. Las subcategorías que se tuvieron en cuenta fueron: formación y conocimientos que posee el maestro, cualidades morales y valoración de esta profesión en la sociedad.
- Organización y funcionamiento de las escuelas: en esta última categoría se observó elementos de tipo administrativo presentes en las traducciones. Se tuvo en cuenta como subcategorías de análisis: la creación de Escuelas Normales, la administración e infraestructura y el plan de estudios.

De estas cuatro, las tres primeras orientan la organización de este capítulo, por ser en ellas donde se encontraron datos más pertinentes en relación con la traducción.

Este contenido de las traducciones se analizó de manera contrastiva con aquellos textos que reflejan el pensamiento y la ideología liberal radical y que se publican en el mismo periódico. De esta manera, se estableció una relación intertextual entre las traducciones publicadas en *LEN* y los intereses y motivaciones del grupo político que las proponían. Entre los documentos que se utilizaron para realizar el contraste está en primer lugar el *Decreto Orgánico* y documentos oficiales como cartas, circulares e informes de los Directores generales y estatales de educación, así como artículos donde se exponen las ideas de los radicales en materia educativa. Conviene recordar que el mencionado decreto representó la directriz central de la Reforma Educativa, como lo afirma Jaime Jaramillo al presentar la

edición que efectúa del *Decreto*, “[el *Decreto*] constituye una de las piezas de mayor significación para el estudio de las ideas en dicha centuria” (“Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Nov 1 de 1870,” 1870).

Igualmente trabajar con el material que se publica en el periódico ha permitido observar cómo se daban los procesos de apropiación de las ideas en materia educativa que imperaban en los contextos europeos y norteamericanos a través de medios que no son necesariamente procesos de traducción directa, particularmente procedimientos de transferencia cultural amplios (D’hulst, 2009, 2012). A través de los artículos, informes y manuales escolares que escribían funcionarios y maestros, se detecta la integración de las ideas importadas a los propios contextos de recepción. Se sabe que es igualmente necesario observar otro tipo de material como los mismos textos y manuales escolares que se tradujeron y los textos que escribían los propios pedagogos locales. Por razón de limitación de este trabajo, solo tendremos en cuenta lo que se publicaba en *LEN*. Esta lectura de los artículos externos a las traducciones, pero publicados en el periódico, cobra mayor importancia por ser este medio de comunicación uno de los principales movilizadores de representaciones sociales en el siglo XIX, como se vio en el capítulo 5.

Finalmente, como fue la intención en esta investigación, se integrarán a este análisis del contenido de las traducciones algunos ejemplos de las estrategias utilizadas por los traductores. Para este efecto, se revisan, de manera no exhaustiva, dos traducciones de libros de notable interés como son *Educación americana* y *El maestro de escuela*, publicadas en su integralidad a lo largo de varios volúmenes de *LEN*. En esta muestra se quiere exponer cómo la ideología liberal radical se concreta en la microestructura del texto y cómo los valores de la cultura de llegada, o como lo llama Lefevere, el “universo del discurso” afecta la recepción de las traducciones.

8.1. Pautas pedagógicas y metodológicas

Como se ha establecido a lo largo de esta investigación, en la educación se centraron todos los esfuerzos de los liberales radicales para lograr un cambio general en las estructuras del Estado. La educación fue un motor de unidad nacional que, abarcando toda la población, comenzando por los más pequeños, buscaba convertirse en un “factor aglutinante” (González,

2005, p. 27) en una sociedad fragmentada. En esta sección se abordará, en un primer momento, el contraste entre la visión de educación que dominaba el discurso radical y el que se reproducía en las traducciones. En las siguientes subsecciones se examinará, en esta misma dinámica contrastiva, los métodos de enseñanza, la posición frente a la infancia, así como frente a la laicidad, la obligatoriedad y el carácter público de la educación. Finalmente, se abordará el tema de la aplicación de los conocimientos al desarrollo del país.

¿Qué visión de educación o bajo qué parámetros concebían la educación los radicales liberales? Ya en el capítulo 5 se expusieron algunos de esos parámetros, todos acordes con los adelantos de la pedagogía moderna representada en gran parte en Enrique Pestalozzi. Sin embargo, el lugar para encontrar precisamente este aspecto es el *Decreto Orgánico*. En dicho documento en la sección dedicada a la “enseñanza”, artículo 30, los radicales dejan consignada una diferencia importante que se hacía entre educación e instrucción y que impactaba fuertemente la idea de educación durante el siglo XIX: “La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo”¹⁰³.

En este artículo se condensa la visión de los radicales colombianos sobre la educación, en la que no se contemplaba solamente impartir conocimientos, sino llevar a cabo un proceso de formación completa del ser humano. Toda esa concepción apoyada en argumentos ‘científicos’ y ‘racionales’. Como se explicó en el capítulo anterior, en el corpus total de las traducciones hay alrededor de 49 obras cuyo fin se centra en estos parámetros pedagógicos, de modo que, la mayor importación de conocimiento en el periódico se dio en esta área como se señaló en el capítulo anterior.

De esas 49 obras, 22 abordan de manera particular una visión de la educación desde diversas perspectivas. Ya sea porque definen qué se entiende por educación, ya sea porque se expone, a veces con minuciosos detalles, todos aquellos componentes que comprende el ‘ramo de la educación’. En consecuencia, en las traducciones publicadas en *LEN* educativo se

¹⁰³ Todas las citas son tomadas del documento recopilado por Jaime Jaramillo y disponible en línea en los archivos de la Universidad Pedagógica (“Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Nov 1 de 1970,” 1870) www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf.

percibe un énfasis en la conceptualización de la educación, no como la sola impartición de conocimientos sino como la formación del ser humano, en general, y del carácter en particular:

La educación abraza todo aquello de que se compone la existencia humana; las relaciones con la sociedad, con la patria, con la familia, con sus semejantes, la vida terrestre i la vida futura. La educación enseña a conducirse; pone al hombre en aptitud de ser útil a los demás i a sí mismo; enseña a adquirir los bienes i evitar los males, a saber hacer buen uso de los primeros i sufrir los segundos cuando son inevitables; enseña a cumplir los deberes (*Curso Normal de los institutores primarios*, J. M. Gérando, *LEN*, #26, 01/07/1871, p. 406).

La educación de la escuela, como la educación en general, toca i maneja al hombre en todos los aspectos de su naturaleza, como agente físico, moral e intelectual (*La Escuela pública. Principios y práctica del sistema*, J. Currie *LEN*, #219 03/13/1875, p. 82).

Además, en las traducciones se presenta la educación como el proceso de acompañamiento del desarrollo natural del niño y como un proceso de sociabilización. Los siguientes fragmentos ilustran dichas ideas:

La obra de la educación, considerada bajo este aspecto, es simplemente el desarrollo de la niñez hasta alcanzar una virilidad plena, activa i saludable, que la haga capaz de entender la naturaleza [...] (*El problema de la educación*, J.M. Gregory, *LEN*, #52 30/12/1871, p. 824).

Qué es pues la educación? [...] La educación tiene por objeto ayudar al niño en su desarrollo natural, removerle las dificultades, i dirigirlo en medio de los peligros que le rodean; interpretar especialmente las enseñanzas que la naturaleza i el mundo le dan, pues el hombre sería mui poca cosa si se viese reducido a solo su experiencia personal (*Exposición de los principios de la pedagogía*, P. Carpentier, Ch. Delon, F. Delon, *LEN*, #269 03/06/1876, p. 71).

Finalmente, en estas definiciones de educación que se transmiten a través de las traducciones en *LEN*, se destacan aquellas en las que la educación aparece como un proceso que busca ‘quitar los vicios’, que confluye con la idea de que muchos de los males de la sociedad, incluida la violencia, se debían a la falta de educación desde una edad temprana:

El medio de prevenir la producción de criminales por educación i por ejemplo, es doble: consiste en formar cuidadosamente a todos los niños en hábitos de laboriosidad i virtud, i en el estricto, ríjido encierro de todos los culpables contra el bien público (*El camino de la reforma*, s/i, *LEN*, #244 04/09/1875, p. 288).

No hai tarea tan delicada i dificultosa como la de volver al camino recto a aquellos cuya temprana educación ha sido completamente descuidada, i es necesario que cada cosa tienda, aún en sus mínimos pormenores, a fomentar el objeto que nos proponemos (*El reformatorio de Mettray para jóvenes delincuentes*, F.D. Hill, *LEN*, #230 29/05/1875, p. 175).

Son muchos los matices que se encuentran en las definiciones de educación en las traducciones publicadas en *LEN* y que apoyaron la visión de educación que adoptaron los radicales. En las definiciones se aborda la educación desde parámetros racionales y no intuitivos. Se hacen eco las concepciones pedagógicas de Pestalozzi expuestas anteriormente (5.2) quien establece una relación entre el hombre y la naturaleza, resalta el valor de la intuición en el aprendizaje, así como de las facultades intelectuales y morales (Báez, 2004).

Paralelamente, estas posiciones con respecto a la educación eran las que simbolizaban la pedagogía moderna pestalociana que vinieron a implementar los maestros alemanes a Colombia durante la Reforma Educativa radical. Así pues, estas ideas pedagógicas que circulaban en el periódico contribuyeron a generar un discurso más riguroso sobre la educación. Apropiarse de estos textos significaba generar más conciencia entre maestros, administradores, políticos y la sociedad en general, sobre la seriedad con la que se debía abordar el tema. Para los radicales la educación debía estar basada en una fuerte racionalidad.

Encontramos un caso claro de transferencia cultural, cuando en el discurso radical expresado en diversos textos publicados en el periódico *LEN*, se detecta estos planteamientos pedagógicos enunciados anteriormente. En un texto, sin autor, titulado *Necesidad de desarrollar el sentimiento moral en los niños*, por ejemplo, se hace clara la diferenciación entre la educación y la instrucción a la que se hacía referencia anteriormente:

La instrucción da conocimientos, la educacion desarrolla las cualidades morales: la una acumula ideas, la otra forma los sentimientos; la una es el medio, la otra es el fin [...] la instrucción no es sino un capítulo del gran libro de la educacion (*Necesidad de desarrollar el sentimiento moral en los niños*, s/a, *LEN*, #60, 24/02/72, p.57).

De igual manera, Enrique Cortés, Director de la Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, resalta que la educación no es la simple adquisición de conocimientos, que corresponde al ámbito de la instrucción; la educación es una formación completa: “No es unicamente el saber leer i escribir lo que forma la unidad por que se mide la educacion”

(Circular, E. Cortés, *LEN*, #34, 26/08/71, p.530). Más adelante el funcionario enfatiza: “La educacion comprende ademas toda la escala de conocimientos humanos, los habitos de trabajo, de sobriedad, de diligencia i de virtud (...)” (Circular, E. Cortés, *LEN*, #34, 26/08/71, p.531); incluso Cortés citará a Horace Mann y a George B. Emerson¹⁰⁴ para apoyar y legitimar su pensamiento y termina con estas palabras su texto: “Cultivar, mejorar, elevar, rejenerar la intelijencia, la parte espiritual del hombre, conforme a aquella lei sublime de la perfectibilidad, he ahí la obra de la educacion” (Circular, E. Cortés, *LEN*, #34, 26/08/71, p.531).

En lo anterior, se hace evidente una corresponencia entre ideas y concepciones sobre la percepción de la educación por parte de los radicales y el soporte de estas concepciones en las fuentes de autoridad, los autores extranjeros.

Otro caso en el que se percibe el hecho de cómo los radicales apelaban a las fuentes y contextos externos como autoridad para validar sus propuestas son los informes y artículos, en algunos casos muy extensos, donde funcionarios dan cuenta de los sistemas educativos en países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania. Esta estrategia discursiva no solo revela la voluntad anteriormente mencionada de los radicales por apropiarse de modelos extranjeros sino que refleja su profunda admiración por estos países a los que consideraban ‘civilizados’ y a los que querían fervientemente imitar. Son extensas las páginas donde se expone esa significativa admiración como se percibe en los informes de Santiago Pérez y Rafael Núñez.

Santiago Pérez describió con muchos detalles el sistema educativo estadounidense. En los textos que aparecieron a lo largo de unos seis números exalta la alta calidad de la educación pública en Estados Unidos. En sus informes constantemente da crédito a la labor realizada por Horace Mann en la organización de las “escuelas comunes”, traducción literal que Pérez hace de las “common schools”. Sin lugar a dudas, Pérez realiza procesos de traducción directa en sus informes, otro fenómeno bajo el cual aparece la traducción en *LEN* y al que hacíamos referencia en el capítulo anterior, pero que solo se mencionará aquí sin entrar en detalles.

¹⁰⁴ Cortés en el texto citado afirma lo siguiente: “En una carta que George B. Emerson, compañero de Horacio Mann i uno de los más enérgicos promovedores de la educación en los Estados Unidos, dirigía a un compatriota nuestro sobre este mismo asunto, le decía (...)” (Circular, E. Cortés, *LEN*, #34, 26/08/71, p.531). Al parecer algunos maestros colombianos se contactaron directamente con el educador norteamericano.

La admiración de Pérez por el trabajo de Mann es considerable y lo cita constantemente¹⁰⁵. El colombiano describió con fino detalle la organización de la educación en Massachusetts, visitó las escuelas y habló con varios maestros y alumnos de Escuelas Normales. De esta manera, este país se convirtió en un referente central para relacionar la modernización de los gobiernos republicanos con la importancia de desarrollar un sistema nacional de educación: “[...] la educación es digna de los primeros i mas grandes sacrificios de la República, no como la satisfacción de un deseo más o menos laudable en los que lo sientan, sino como su primera condición de vida i prosperidad” (Informe, S. Pérez, *LEN*, #21, 27/05/71, p.322).

Además del estudio a fondo del sistema educativo, a Pérez se le asignó el envío de los informes y la compra de material pedagógico útil para las escuelas públicas de Colombia. Compró obras como la aritmética de Felter, la sintaxis y etimología de Parker y Sander y la geografía de Guyot:

He comprado cuatro cajitas con objetos i formas para enseñanza objetiva, la excelente serie de cuadros de Calkins con su obra i la de Sheldon; todo lo cual forma lo necesario para un completo conocimiento i estudio del sistema objetivo (Informe, S. Pérez, *LEN*, #23, 10/06/71, p.353).

Por lo anterior se nota cómo la famosa metodología de *Lección sobre objetos*, primaba en las escuelas públicas norteamericanas y, como ya se ha señalado, fue muy estudiada por los maestros colombianos. La obra de Sheldon a la que hace referencia se tradujo para *LEN* (*Lecciones objetivas. Serie gradual destinada para niños de 6 14 años de edad. Arregladas por E. A. Sheldon*, empieza a publicarse *LEN*, #39, 30/09/1871). Así mismo, Pérez compra la colección *Diario de Educación* de Mr. Barnard, uno de los periódicos educativos más importantes que tuvo Estados Unidos en el siglo XIX:

[...] en todas las librerías de las escuelas en este país, i de entre los cuales recomiendo la enciclopedia de Brande, la obra de Randall sobre educación, el diccionario ilustrado de Webster i las obras del filósofo moderno Herbert

¹⁰⁵ En uno de los informes que envió Santiago Pérez desde Estados Unidos se da a entender que un estudiante colombiano, Carlos Bransby, estudia en una de las Escuelas Normales en Nueva Jersey y que tal vez Pérez se contactó con el pedagogo y Director de la Escuela Normal de dicha ciudad, John Seely Hart, maestro al que se tradujo en *LEN* (*Escuelas para la enseñanza profesional de maestros*, empieza a publicarse *LEN*, #222, 03/04/1875) y del que se habló en el capítulo anterior: “Al hacerme estas explicaciones el profesor Hart, Director de la Escuela Normal i de la Escuela Modelo de Nueva Jersey, decía con la amabilidad característica de los institutores americanos [...]” (Informe, S. Pérez, *LEN*, #30, 29/07/71, p.467).

Spencer. Todos estos libros suministran abundantes i ricos materiales para estudio i para las columnas de *La Escuela Normal* (Informe, S. Pérez, *LEN*, #23, 10/06/71, p.353).

Estos informes de Pérez muestran el papel como agentes importadores y promotores de cambio de estos funcionarios y de *LEN* como vitrina de lo que sucedía a nivel mundial en materia educativa. Pérez facilitó el desplazamiento material de las obras y a su vez difundió ideas pedagógicas innovadoras.

Por su parte, Rafael Núñez desde Inglaterra enviaba igualmente informes completos donde no solo esbozaba un panorama histórico del desarrollo de la educación en ese país, sino que, al igual que Pérez en Estados Unidos, mostró la educación en Inglaterra a través de cifras, métodos y realizando un paralelo entre la educación en Inglaterra y otras partes de Europa. Núñez, en uno de los informes señaló la superioridad del sistema educativo prusiano sobre otros sistemas por concebir la educación como obligatoria a toda la población:

Es en efecto a la propagación de las escuelas a lo que se ha atribuido en gran parte, por autoridades competentes, el triunfo de los prusianos sobre los austriacos en 1866, i el de los alemanes sobre los franceses en 1870 (*Apuntamientos sobre las instituciones escolares de la Gran Bretaña*, R. Núñez, *LEN*, 03/06/71 #22, p. 337).

Núñez prestó especial atención a la aplicación del método pestaloziano en Inglaterra. En un informe explicó la manera en la que se implementaron las teorías del suizo y cómo funcionaban particularmente las escuelas para infantes, traducción literal de las llamadas *Infant schools*, como en el caso anterior con Pérez:

Fue Pestalozzi, no el fundador inmediato, pero si el inventor de este sistema de escuelas, teniendo en mira estimular a los niños desde mui temprano a adquirir conocimientos por sus propios esfuerzos [...] La adopción de los principios de Pestalozzi para la instrucción infantil [...] produce el resultado de desarrollar el entendimiento antes que la memoria, o conjuntamente con esta; a la inversa de lo que se estuvo practicando durante tanto tiempo i aun se practica en la actualidad en ocasiones” (*Apuntamientos sobre las instituciones escolares de la Gran Bretaña*, R. Núñez, *LEN*, 03/06/71 #28, p. 433).

Es necesario hacer referencia también a obras de maestros colombianos que se publicaron en *LEN* y que reflejan cómo permeaban en los contextos locales las ideas que llegaban del extranjero. *El maestro de escuela* (empieza a publicarse *LEN*, #27, 08/07/1871) y

Guía de institutores (empieza a publicarse *LEN*, #177, 23/05/1874) de Romualdo Guarín y *Pedagogía: Nociones preliminares* (empieza a publicarse *LEN*, #91, 28/09/1872) de Martín Lleras son un ejemplo. En las definiciones sobre la educación que aparecen en estas obras se encuentra cierta semejanza con las definiciones presentadas al principio de esta sección. Guarín afirma sobre la diferenciación entre instrucción y educación lo siguiente:

La instrucción es un ramo de la educación, es simplemente un medio o instrumento de esta. La educación abraza todo aquello de que se compone la existencia humana: las relaciones con la sociedad, con la patria, con la familia, con sus semejantes, la vida terrestre i la vida futura (*Guía de Institutores*, R. Guarín, *LEN*, #177, 23/05/1874, p. 154).

Por su parte, Lleras escribe:

Por educación, en general se entiende la crianza, enseñanza i doctrina, cualesquiera que sean, que se da a los niños i los jóvenes; pero hablando científicamente, bajo el nombre de educación solo se comprende el desarrollo progresivo i sistemático de las facultades, tanto físicas como intelectuales i morales del hombre desde su nacimiento hasta su adolescencia. Se denomina Pedagogía el conjunto de principios en que debe fundarse la educación i los medios de que deben valerse para obtenerla los que a esta ciencia se dedican” (*Pedagogía: Nociones preliminares*, *LEN*, #91, 28/09/1872, p. 309).

Tanto en *Guía de institutores* como en *Pedagogía: Nociones preliminares*, se conserva la construcción de un patrón de pensamiento y organización de las obras que se traducían y donde los maestros dictan esas pautas para guiar la enseñanza a partir de su experiencia. Además, la obra de Guarín tiene un apéndice que es escrito por uno de los profesores alemanes, Alberto Blume, en el cual se dan consejos prácticos y metodológicos para guiar ciertos contenidos en las clases. Esta obra en conjunto es uno de tantos trabajos interculturales en que maestros colombianos trabajan con los maestros alemanes, como se mencionó en la obra conjunta entre Martín Lleras y Ernesto Hotschick.

Finalmente, para concluir esta sección en la que se describió y analizó la visión de educación que dominó en el discurso radical en contraste con las traducciones, es conveniente agregar que la concepción de educación como un todo, siempre presente en las páginas de *LEN*, aparecía también expresada en términos simples, de modo que todo el mundo pudiera comprenderlos, como se puede observar en los textos de reflexión que se publicaban al final

de cada número y que en un tono sencillo proporcionaba enseñanzas fáciles de comprender. En uno de esos pequeños textos titulado *¿Qué es la educación?* se lee:

La educación es el conjunto de procedimientos que desarrollan, cultivan i dirijen nuestras facultades, i nos preparan para nuestra condicion futura. La educación es todo aquello que concurre al desarrollo moral del hombre. La educación es una maestra blanda e insinuante, enemiga de la violencia i de la opresión: que no gusta de ejercer accion sino persuadiendo: que se empeña en hacer saborear sus instrucciones, hablando siempre el lenguaje de la razon i la verdad, i que solo tiende a allanar el sendero de la virtud haciéndola mas amable” (*¿Qué es la educación?*, s/a, *LEN*, #3, 21/01/1871, p. 48).

Llama la atención la concepción de la educación como arma contra la violencia y que será componente ideológico fuerte del discurso de los radicales y que se observará más adelante reflejado en la traducción.

A continuación se examinarán las subsecciones que se desprenden de las pautas pedagógicas y metodológicas y que se relacionan justamente con los métodos, la visión de la infancia, la postura frente a la laicidad, la obligatoriedad y el carácter público de la educación, finalmente, la aplicación de los conocimientos al desarrollo del país.

8.1.1. Sobre los métodos de enseñanza y las facultades intelectuales

El periódico *LEN* publicó gran cantidad de traducciones donde se esbozaban los diferentes métodos de enseñanza que dominaron en el mundo de la educación durante el siglo XIX. Por ejemplo, se publican obras donde se da cuenta de diversos métodos, como el método de enseñanza mutua y traducciones donde se introducen las nuevas ideas desarrolladas por Pestalozzi. Unas 26 traducciones tocarán la cuestión de los métodos de enseñanza, teniendo en cuenta aspectos teóricos y prácticos.

En esta búsqueda de los métodos, salen a relucir igualmente todos aquellos componentes conceptuales relacionados con el desarrollo de las facultades intelectuales. Se abordará a continuación en primer lugar el aspecto de los métodos y luego el de las facultades.

Conviene empezar por señalar que esta preocupación de los radicales por los métodos se manifestaba constantemente en las críticas que los directores de instrucción pública hacían a la falta de preparación de los maestros en las escuelas del país. Enrique Cortés en un informe

general sobre el estado de la educación en Cundinamarca señala algunas falencias en la aplicación de la reforma con respecto a los métodos, por ejemplo, realiza una crítica al método de Lancaster, pues se considera que a veces la tarea recae demasiado en los monitores: “Es increíble la perversión a que ha llegado el método de Lancaster, que es el que, en apariencia, se emplea en las escuelas del Estado” (Informe, *LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p. 785). En este comentario se perfila, por una parte, la renovación de las ideas pedagógicas, y por otra, el valor que se le concedió al maestro durante el período radical, pues es sobre este en quien recae la tarea de educar, por ello la urgencia de formarlo apropiadamente. Además, Cortés critica fuertemente la idea de que los niños aprendan conocimientos de memoria, sin entender en absoluto lo que dicen: “El niño lee sin entender, aprende sin comprender, fatiga sus miembros en prolongadas e incómodas posiciones...” (Informe, *LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p. 785). Igualmente, el funcionario juzga la poca preparación que poseen los maestros en la enseñanza de los contenidos elementales, los docentes están llenos de conocimientos abstractos y difíciles de comprender: “Se pervierten los hábitos intelectuales de los niños por el hábito que contraen de no meditar en lo que se les pregunta, sino de dar una respuesta que los saque del paso” (Informe, *LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p. 785).

Ahora bien, en el *Decreto Orgánico* se oficializa los métodos de enseñanza como una prioridad de la reforma. El artículo 61 del *Decreto Orgánico* se lee: “Los Directores de la Instrucción pública tienen libertad para prescribir los métodos que han de observarse en las diferentes escuelas del Estado, eligiéndolos de entre los designados por la Dirección jeneral de Instrucción pública”. En la dirección general donde recae la responsabilidad de estudiar los mejores métodos y difundirlos entre los Estados, razón por la cual corresponde a los funcionarios conocer los métodos pedagógicos que se utilizan a nivel mundial y el periódico da cuenta de cuáles son los métodos.

En las traducciones publicadas en el periódico, la explicación de los métodos es constante:

El método, pues, es indispensable en la enseñanza; es el medio mejor i más a propósito para simplificar el trabajo del maestro i disminuir i abreviar el del discípulo (*Curso Conferencia sobre los deberes de los institutores*, Ch. A. Salmon, *LEN*, #17, 29/04/1871, p. 266).

Así pues, las temáticas que se destacan en las traducciones con respecto a los métodos son: inventarios de varios métodos de enseñanza de la época y descripción de métodos como: la conversación, el juego y la metodología más popular en la pedagogía pestalociana del siglo XIX, las *Lecciones objetivas*, en la que nos extenderemos más.

En los textos *Curso normal de los institutores primarios* (J. M. Gérando, empieza a publicarse *LEN*, #24, 17/06/1871) y *Escuelas para la enseñanza profesional de maestros* (J. S. Hart, *LEN*, empieza a publicarse, *LEN*, #222, 03/04/1875) se explican los métodos que para la época eran los más conocidos y populares en Europa como la enseñanza individual, la simultánea y la enseñanza mutua. Se hacen balances de estos métodos y se contrastan con los nuevos métodos implementados por Pestalozzi.

En relación a la conversación y el juego. En las traducciones estos métodos se mencionan significativamente. Por un lado, las lecciones orales y su derivado, la conversación, son tratadas en aproximadamente 5 textos. La enseñanza a través de la utilización de la palabra se empleaba en particular con los más pequeños. La enseñanza oral es comprendida como esa manera que tiene el maestro de acercarse a través de la voz con sus alumnos, siempre teniendo presente que antes de aprender a leer y escribir, los alumnos lo primero que hacen es escuchar, así que toda primera lección siempre es oral. Este método, de hecho, está muy relacionado con las *Lecciones objetivas*, es, de hecho, la primera etapa, Currie las define como la instrucción oral sobre las cosas (*La escuela pública. Principios y práctica del sistema*, J. Currie, *LEN*, #219 03/13/1875). En un texto dedicado exclusivamente a este tema, *Conversaciones con los niños* (s/a, *LEN*, #280, 19/09/1878), se incita a la conversación como un verdadero método pedagógico.

Por otra parte, el valor del juego, concepción desarrollada teóricamente por Fröbel, al igual que la conversación, era esencial para los más pequeños: "...pero organiza el juego en el orden de las evoluciones de la naturaleza, modelando por las manos i piés del niño sus primeros juguetes" (*El Kindergarten o la escuela jardín de niños*, E. P. Peabody, *LEN*, #36, 09/09/1871, p. 565).

Con relación a la metodología conocida como lecciones sobre objetos o lecciones objetivas se publicaron alrededor de unos nueve textos donde se abordó esta materia, algunos de manera muy completa.

Las lecciones sobre objetos¹⁰⁶ eran la forma de aprender con las ‘cosas’ familiares y que estaban al alcance de los niños; era la mejor manera de ejercitar el uso de los sentidos:

Pestalozzi hizo a las madres el inmenso servicio de enseñarles a dirigir la observación de los niños hacia los objetos que los rodean (*Curso Normal de los institutores primarios*, J. M. Gérando, *LEN*, #29, 22/07/1871, p. 453).

Los libros de que se hace uso en las escuelas, en general tratan de asuntos enteramente abstractos, al paso que evitan todo lo que tenga relación con el hogar, los alimentos, los vestidos del niño, el aire que respira i aun los hechos que diariamente se realizan en torno de él empieza a publicarse (*Lecciones orales*, T. Morrison, *LEN*, #34, 26/08/1871, p. 543).

James Currie en *La escuela pública* afirma que las lecciones objetivas son el primer objetivo de la instrucción pública. En su libro proporciona explicaciones minuciosas de cómo organizar y estructurar las lecciones objetivas, cómo formular las preguntas, cómo seleccionar los objetos, entre otras actividades relacionadas con el tema:

Por eso se ha dicho que el fin de toda lección objetiva es el de comunicar vigor y vivacidad a las concepciones de la inteligencia. El otro fin, que no es muy diferente del primero, ni su complemento necesario, es el de estender sus conocimientos en el idioma (*La escuela pública. Principios y práctica del sistema*, J. Currie *LEN*, #245 11/09/1875, p. 290).

Una de las traducciones más importantes relacionadas con este tema, como ya se mencionó, fue la traducción del libro *Lecciones objetivas* de Edward Austin Sheldon (*Lecciones objetivas. Serie gradual destinada para niños de 6 a 14 años de edad. Arregladas por E. A. Sheldon*, empieza a publicarse *LEN*, #39, 30/09/1871), donde de manera clara y extensa se explica este tipo popular de propuesta metodológica a partir de los objetos cotidianos, de manera progresiva y con múltiples ejemplos. En un texto titulado *Cosas no palabras* de Horace Mann se afirma que se enseña muchas cosas abstractas y aboga por la enseñanza de cosas sencillas:

¹⁰⁶ “[...] técnica de presentación de objetos a los niños, para que ellos, educando los sentidos por medio de la observación, comenzaran a “grabar bien las ideas de forma, de color”, y luego, pasasen a educar la mente “para que comprendan las ideas de posición, tamaño y número” (Sáenz, et al., 1997, p. 30).

“ (...) hai demasiada enseñanza de *palabras* en vez de enseñanza de *cosas*” (*Cosas no palabras*, H. Mann, *LEN*, #114, 08/03/1873, p. 80).

Nuevamente, los maestros y funcionarios colombianos al frente de la reforma incorporaban estas ideas, por lo que se capta en el texto del profesor Romualdo Guarín y que se publica en los números 53 y 54. Guarín se preocupa por la manera cómo debe enseñarse, al señalar que este oficio no implica solo saber los contenidos, “sino que le es necesario saber de qué manera puede hacer penetrar ventajosamente los conocimientos en el espíritu de sus discípulos;” (*Carta de un Maestro de Escuela*, *LEN*, #54, 13/01/1872, p. 14). Igualmente, en este maestro se siente la preocupación por el excesivo uso de la memoria en los niños.

Sobre las lecciones sobre objetos, el mismo Guarín afirma:

Se dijo que el maestro debe prepararse para la lección que va dictar procurándose antes un conocimiento completo; i especialmente cuando la lección es *sobre objetos* el maestro debe formar su bosquejo en letra clara, no haciendo disertaciones como para formar un libro [...] que la enseñanza por objetos es una excelente preparación para la enseñanza oral que puede extenderse a toda clase de materias (*Carta de un Maestro de Escuela*, *LEN*, #54, 13/01/1872, p. 839).

Se van, pues, los maestros apropiando de los nuevos modelos que poco a poco se van mezclando con los antiguos. En este mismo sentido, en un informe presentado en 1874 por Dámaso Zapata, Director General de la Instrucción Pública, se advierte la recepción e implementación de los métodos pestalocianos:

Solo en 81 de las 251 escuelas públicas del Estado se observa el método Pestalozzi con mas o menos pureza i perfección [...] en los demás distritos se observan los métodos lancasteriano, o mútuo i simultáneo, o se combinan los nuevos con los antiguos, o, lo que es mas exacto, no se observa ninguno, por carecer, en jeneral, los Directores, i en particular, las Directoras de los conocimientos especiales para la enseñanza elemental (Informe, *LEN*, #195, 26/09/1874, p. 327).

Las dificultades son evidentes, pero sin lugar a dudas se siente el impacto de la importación de estos nuevos saberes en los maestros colombianos.

Asimismo, la recepción de las traducciones relacionadas con los métodos se detecta en algunos informes presentados por los directores de instrucción pública. En el informe del Director de la Instrucción pública del Estado de Boyacá, José Vargas, se lee:

De las publicaciones que sobre métodos de enseñanza se hacen en *La Escuela Normal* se aprovechan algunos maestros i en los exámenes que presencié en la escuela primaria de este distrito tuve la complacencia de notar que el Director, aunque de una manera mui limitada, ha ensayado con buen resultado el sistema objetivo (Informe, *LEN*, #104, 28/12/1872, p. 413).

En efecto, los textos circulan entre los diversos funcionarios y generan debate.

Santiago Pérez también comentará sobre este popular método aplicado a las escuelas en Estados Unidos. En dicho país, este método fue introducido en Oswego, Nueva York por una maestra inglesa de apellido Jones:

No hace mas de diez años que una maestra inglesa, la señora Jones, introdujo en Oswego, Nueva York, el sistema llamado Lecciones sobre objetos, que forma ahora en los Estados Unidos una de las prioridades de la enseñanza primaria. Ese sistema se propone seguir a la naturaleza en el desarrollo del espíritu i la adquisicon de los conocimientos, desde la simple percepcion de cada una de las partes o de las cualidades del objeto, hasta la comprension de la suma i el enlace de dichas cualidades i partes [...] En este sistema, pues, el que enseña no es el maestro, no es el texto, no es tampoco el objeto estudiado; es el alumno mismo” (Informe, *LEN*, #38, 23/09/1871, p. 593).

Se advierte, entonces, que esta metodología que desarrolló Pestalozzi se conoció en toda Europa y a Estados Unidos llegó igualmente por la influencia inglesa. Por una parte, se reconoce la autoridad del texto por parte de maestros estadounidenses y, por otra, en Colombia se conoce y traduce una adaptación y no la obra original. Estos métodos se presentan a su vez para sufrir transformaciones.

Los esfuerzos por desarrollar este método de lecciones objetivas llevaron a realizar una apropiación de esta y se considera una verdadera transferencia cultural y de conocimiento. Por ejemplo, en *LEN* se publicó un texto escrito por “un alumno con diploma de la escuela normal de Santander”, F.F. Noriega, llamado *Lecciones objetivas para las escuelas primarias* (*LEN*, #254, 19/02/1876). Un manual escolar donde se aplica dicha metodología con objetos cotidianos. Y es que propiamente se puede afirmar que en esto radica el éxito de la apropiación de esta metodología, al ser lecciones que parten de los objetos cotidianos se prestan para ser fácilmente adaptados a los contextos locales.

Es igualmente reconocido el manual escrito por Eustacio Santamaria llamado *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la*

lectura: con nociones rudimentarias de historia natural, geometría, aritmética, geografía i agricultura, publicado en 1872, libro que fue importante referente en la educación en el siglo XIX, escrito por un radical comprometido fuertemente con el movimiento reformador y un método apoyado en la “imitación para ser como los países más civilizados, pero de diferencia en tanto se reconocen los particularismos geográficos y culturales que alimentarán, posteriormente, el discurso nacionalista” (Cardona, 2007a, p. 16).

En relación con el desarrollo de las facultades intelectuales, en los artículos 62 y 63 del *Decreto*, se establece que los elementos esenciales para guiar la elección de los métodos de enseñanza son: sencillez en las explicaciones, favorecer el uso de la razón y el análisis en los niños por encima de la memoria, desarrollar la intuición y finalmente, estructurar el aprendizaje de manera progresiva.

Las traducciones, unas 20, ilustran lo que implica la formación y desarrollo intelectual del niño, el “cultivo de la inteligencia”. En estas se presentan diversas propuestas que exponen cómo se desarrollan las habilidades y competencias intelectuales. El proceso conlleva el desarrollo de los sentidos a partir de la intuición, la observación, la escucha, la percepción de color, tamaño, forma y movimiento, hasta habilidades más complejas como la razón y el juicio. En este sentido todo empieza por la atención y toda buena educación comienza por esta habilidad como lo afirma Gérando en el texto *Curso normal de los institutores primarios*: “La atención es el ojo del espíritu” (*LEN*, #28, 15/07/1871, p. 439). En el mismo texto se afirmará que es fundamental con la atención desarrollar en los niños la curiosidad, la memoria y la imaginación, esta, de acuerdo con el texto, es “necesaria a la industria del hombre, a su previsión, a su felicidad; abre delante de nosotros nuevos horizontes; multiplica hasta lo infinito las riquezas de nuestra inteligencia” (*LEN*, #28, 15/07/1871, p. 440).

8.1.2. El niño, objeto central de la educación

La niñez representó uno de los objetos nuevos y centrales de la educación durante el período radical. En esta población se concentraba parte de la atención del proyecto educativo y cultural que concibió este grupo político. Como lo afirma Báez (2004), los niños se relacionaban con el futuro de la patria y si se quería formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y deberes republicanos, era necesario desarrollar su inteligencia desde una edad

temprana; además acercarse al niño representaba “una privilegiada ocasión para hacer presencia en el seno de la vida cotidiana de las familias” (Báez, p. 44).

Por esta razón, la organización y estructuración de la escuela primaria y secundaria, así como la estructuración de las escuelas maternas, figuran entre los valiosos aportes de los radicales liberales al sistema educativo colombiano del siglo XIX, aporte que realizaron a partir de los adelantos en otros contextos extranjeros. El tema de la educación de la infancia desde una edad temprana y por ende la necesidad de desarrollar una escuela primaria de calidad se aborda en unas 19 traducciones. En muchas de las traducciones publicadas en el periódico, el niño se presenta como un ser frágil e incluso débil y moldeable al que se le deben desarrollar las facultades intelectuales desde una edad temprana y la niñez es el momento ideal para suprimir algunos vicios que luego son perjudiciales para la sociedad.

Los radicales liberales establecieron en el *Decreto Orgánico* en el artículo 149 la estructuración de las “salas de asilo”, traducción literal de la palabra francesa “salle d’asile”. El objetivo de estas “salas de asilo” o “hogares de asilo” era: “El cuidado i educación de los niños que no pueden durante el día ser asistidos por sus madres, i que por su edad no son admitidos en las Escuelas primarias”. Estas instituciones se concibieron para: “Aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo i corrigiendo los vicios”. Estas primeras instituciones en cuidar de los más pequeños y que en la historia de la educación colombiana se han conocido también como *Kinder* o jardines infantiles, preparaban a los niños para entrar a las escuelas primarias y formarles desde pequeños el carácter.

En las traducciones estas concepciones sobre el valor de la infancia son constantes, como se ilustra a continuación:

En los niños tenemos que empezar a edificar al hombre moral, al hombre sobrio, honrado, de recta conciencia, inteligente i suave; en el niño de hoy está el jérmen de una sana política fiscal, de una política pura i justa, de una religión verdadera (*El camino de la reforma*, s/i, *LEN*, #244 04/09/1875, p. 288).

[...] i concluiremos rogándoles que recuerden que mientras más temprana i decididamente se corrijan aquellos defectos tanto mejor será no solo para las escuelas primarias sino también para todas las subescuelas (*Defectos de la primera educación*, Belle L. Essex, *LEN*, #238 24/07/1875, p. 240).

Por lo anterior se interpreta, que en la escuela primaria y en los niños se depositaban todos los esfuerzos por reformar la educación desde sus cimientos. Los radicales eran conscientes de ello, como lo escribían en el periódico: “La enseñanza primaria es el más poderoso, el único medio para realizar la igualdad posible entre los ciudadanos, no necesita demostrarse” (Carta, *LEN*, #160, 24/01/1874, p. 18) y en un informe del Estado del Magdalena se muestra que las ideas pedagógicas de Fröbel, el pedagogo de la infancia, circulaban entre los entes del poder: “(...) nominada Amigos del Magdalena que se propone implantar aquí el método de Froebel, para lo cual ha obtenido de la Asamblea que se le apropie una subvención de \$300 anuales” (Carta, *LEN*, #159, 17/01/1874, p. 12). Los esfuerzos generales por implementar estas pedagogías nuevas eran evidentes.

8.1.3. Laicidad, obligatoriedad y carácter público de la educación

La educación laica, obligatoria, de carácter público y gratuito, era el eje central de la reforma y en el que claramente se reconoce la influencia de contextos foráneos. Si querían combatir la ignorancia, como se vio antes, los radicales tenían que lanzar un proyecto general de educación que alcanzara a toda la población, por ello, era imperativo que los padres enviaran a sus hijos a las escuelas. Por otra parte, la cuestión religiosa era esencial para lograr un avance en muchos aspectos de la vida social y cultural y lograr separar Estado y religión.

En el *Decreto Orgánico*, el artículo 36 reglamenta el lugar de la Iglesia en los asuntos educativos: “El Gobierno no interviene en la instrucción relijiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”

De igual manera, el Gobierno establece la obligatoriedad de la asistencia a las escuelas en el artículo 87:

Los padres, guardadores, i en jeneral todos los que tienen niños a su cargo, o los emplean o reciben en aprendizaje, están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito, o a hacer que de otra manera se les dé la suficiente instrucción. Esta obligación se estiende a todos los niños desde la edad de siete hasta la de quince años cumplidos. Para los mayores de quince años la concurrencia a las escuelas es potestativa, pero deberá en todo caso ser recomendada con instancia por los funcionarios locales i las Comisiones de vijilancia de las escuelas.

Los liberales radicales nutren su punto de vista a partir de todo lo que sucedía a nivel mundial a este respecto. Unas 13 traducciones abordan el tema. Entre las temáticas particulares se encuentran: la defensa a la libertad civil y religiosa de las escuelas, la defensa del acceso a la educación por todo el conjunto de la población y, por supuesto, el acceso gratuito a la misma.

Con respecto a la obligatoriedad son varias las traducciones publicadas en el periódico donde se plantea que los padres tienen la obligación de darles educación a sus hijos. Incluso es visto como un delito el entregar un niño ignorante a la sociedad que seguramente estará predispuesto a los delitos y a la inmoralidad:

El padre, al obrar así, falta al cumplimiento del deber natural. Rehusándoles el alimento espiritual, que les es indispensable, el causa daño a sus hijos, lo mismo que si les rehusase el alimento que reclama la conservación de sus fuerzas (*Enseñanza obligatoria*, É. L. V. Laveleye, *LEN*, #134, 26/07/1873, p. 235).

El principio de la enseñanza obligatoria estaba ya casi aceptado; i el Estado tenía el mismo derecho para obligar a los padres a dar instrucción a sus hijos, que para obligarlos a alimentar i vestir a estos... lo era así mismo hacer obligatoria la instrucción para evitar el contajio del crimen (*Inglaterra. Unión Nacional de maestros de escuela*, s/a, *LEN*, #276, 22/07/1876, p. 127).

En muchas traducciones, la laicidad en la educación se entiende como una opción que asegura la tolerancia religiosa en las escuelas donde se veían niños de varios cultos religiosos como era el caso de las escuelas públicas en Estados Unidos. Algunas traducciones se extienden en este asunto. La traducción *Bachillerato y socialismo* de Bastiat (empieza a publicarse *LEN*, #129, 21/06/1873), enfatiza en el monopolio educativo ejercido por la Iglesia durante mucho tiempo atentando contra la libertad de enseñanza e imponiendo un estilo de enseñanza tradicional lejos de los avances que requería la era moderna. En muchos textos se manifiesta que la enseñanza de la religión es importante, sin embargo no hay que confundir la religión con el dogmatismo. En la traducción *La escuela laica*, texto donde se defiende esta tendencia de educar libre de marcas e ideologías religiosas, se exponen los argumentos por los que se debe seguir esta línea de pensamiento, entre estos, la cantidad de credos y la importancia de separar moral y religión:

Los pueblos protestantes han adoptado la escuela laica, no por hostilidad al culto o a sus ministros, sino en razón de la gran diversidad de las sectas: ha sido para ellos, pues, asunto de igualdad, no de elección (*La escuela laica*, É. L. V. Laveleye, *LEN*, #135, 02/08/1873, p. 247).

[...] no se nos diga que lo que aquí encarecemos estaría en oposición con el incuestionable derecho de cada individuo para determinar qué sentimientos hayan de inculcarse a sus hijos en materias de fe religiosa. Ninguna cosa peculiar a tal o cual secta debe hayar lugar en la enseñanza de nuestras escuelas públicas; mas la moral i la parte preceptiva del Evangelio no son cosas de secta” (*La rectitud moral, cualidad esencial del ciudadano*, N. Bateman, *LEN*, #255, 26/02/1876, p. 372).

Y finalmente con respecto a la educación de toda la población:

No debemos permitir, como últimamente se ha propuesto que los individuos se impongan contribuciones para la educación; debemos compeler i poner nuestras fuerzas a fin de que la educación se haga jeneral en el país; debemos llevar a término el gran programa de los reformadores de Escocia cuando en cada parroquia plantearon una escuela (*De la educación universitaria*, R. Lowe, *LEN*, #260, 01/04/1873, p. 414).

En el periódico se publicaron siempre comentarios y editoriales que manifestaban estas preocupaciones por parte de los maestros y funcionarios del Estado. En el texto, sin autor, *La instrucción primaria debe ser obligatoria* se hace énfasis en la obligatoriedad de la instrucción primaria, apoyándose en lo que pasaba en otros contextos como el estadounidense y el europeo:

He aquí una medida que se ha creído hasta hoi imposible en la práctica i demasiado rigurosa en teoria. Sin embargo, no solo hombres sobrado competentes i suficientemente autorizados, sino paises enteros, i entre ellos los que encabezan la civilizacion actual, se han decidido por la afirmativa, i la han puesto en planta (*La instrucción primaria debe ser obligatoria*, s/a, *LEN*, #61 02/03/1872, p. 65).

De igual manera, el texto reitera en la relación entre educacion laica, desarrollo y civilización: “[...] las grandes capitales, i verá que los hijos perversos, los disolutos, los parricidas, en fin, han sido todos hombres sin educacion, mozos de tan crasa ignorancia que desconocen hasta el precepto divino, de honrar a padre i madre” (*La instrucción primaria debe ser obligatoria*, s/a, *LEN*, #61, 02/03/1872, p. 65).

Varios de los ideólogos de la reforma como Dámaso Zapata, Enrique Cortés y Santiago Pérez, se expresan en relación a estos temas y publicaron sus escritos en el periódico.

Dámaso Zapata publica un artículo, sin título, donde insiste en la necesidad de que los padres envíen a sus hijos a las escuelas. Zapata manifiesta que la educación del ser humano es esencial para elevar el espíritu y mejorar en la vida, que la educación moraliza al niño. Para el autor, el ser humano tiene muchas necesidades y el alimento es una de esas necesidades básicas, sin embargo, a esta necesidad básica sigue la necesidad de cultivar la parte moral e intelectual. Se necesita en consecuencia la instrucción:

[...] claro es que el padre tiene el deber de dar instrucción a sus hijos; i estos, perfecto derecho a exigirla, así como si se tratara de alimentos, pues tal vez es más importante el alimento del alma que el del cuerpo (*LEN*, #12, 25/03/1871 p. 178).

Y más adelante el mismo Zapata afirma:

[...] el hombre que no experimente estos sentimientos, que vea con envidia a su hijo, que tema llevarlo a la escuela por temor de que sea su enemigo, solo tiene de padre el nombre, es un monstruo que merece el desprecio y la excecacion de la sociedad (*LEN*, #12, 25/03/1871 p. 178).

Por su parte, Enrique Cortés también manifestó que la inasistencia de los niños a las escuelas era el mayor peligro de la reforma: “Sucedo hoy, que la asistencia irregular a la escuela forma uno de los más serios obstáculos para que el trabajo de los maestros pueda tener buen éxito” (Circular, E. Cortés, *LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p.784). Para Cortés, esta ausencia es estimulada por los padres, no es culpa de los alumnos. De hecho, los padres colocan la escuela como algo secundario y prefieren que el niño realice actividades en la casa. Por tal razón es que los radicales publicaban textos, entre ellos traducciones, donde se sustentaba que la educación era la salvación de las naciones ‘no civilizadas’ y en ella se depositaban todas las esperanzas de una nación republicana:

[...] se debe convenir en que hoy la interpretacion natural de aquella garantía es la de que existe ciertamente la libertad de educarse como el individuo lo quiera; pero que no hai libertad de no educarse, es decir, de permanecer en un estado antípoda i hostil a la República(Circular, E. Cortés, *LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p.789).

Y, finalmente, Santiago Pérez va a hacer una defensa importante de la enseñanza obligatoria cuando afirma: “La enseñanza obligatoria no la hace necesaria la ignorancia de los niños sino la ignorancia de los padres” (Informe, S. Pérez, *LEN*, #21, 27/05/1871, p.106). Además, en uno de los informes que envía desde Estados Unidos, Pérez afirma lo siguiente: “Las escuelas se llaman allí *libres* en cuanto son gratuitas, *públicas* por la intervención que en ellas tiene el Gobierno, i *comunes* por lo elemental de la instrucción que en ellas se da” (Informe, S. Pérez, *LEN*, #27, 08/07/1871, p.418). De acuerdo a lo visto y vivido en Estados Unidos, Pérez afirmará la conveniencia de implementar una educación laica en Colombia:

[...] i esta, en lo que respecta a la religión, o puede ser la que de por base obligatoria de la enseñanza un credo religioso o un culto dado; porque ello equivaldría a excluir de las escuelas a todos los que no aceptaran ese credo o no quicieran practicar ese culto (Informe, S. Pérez, *LEN*, #106, 107, 18/01/1873, p.10).

Así, en este discurso repetitivo apoyado por los autores extranjeros por la situación en otros contextos, los radicales buscaron legitimar su propuesta laica, obligatoria y pública, como lo afirma Báez (2004):

Muchos escritos de autores europeos y norteamericanos sobre la obligatoriedad de la asistencia a las escuelas se publicaron en Colombia para defender y sustentar la importancia de la medida, para lograr popularizar la educación y alcanzar la ilustración del pueblo (p. 34).

8.1.4. Aplicación de los conocimientos al desarrollo económico del país

Entre los intereses liberales siempre se destacó la idea de alcanzar una modernización en todos los aspectos y la educación era la base del desarrollo económico: “[...] porque no se podía olvidar que la educación primaria era base de todo desarrollo nacional y la única garantía para convertir al hombre en un ser útil dentro de la producción de riquezas” (Báez, 2004, p. 396). En esta misma vía, González (2005) establece una relación entre la aplicación de conocimientos científicos y modernización del Estado:

En ese sentido podemos señalar que una de las principales orientaciones de la cultura moderna, en gestación a lo largo del siglo XIX colombiano como una expresión de la voluntad de poder de un sector de la élite dirigente, adoptó el tema de la educación y la aplicación del conocimiento científico (la técnica) como una de sus principales estrategias para justificar su concepción de la modernización y aproximarse a la adopción de una mentalidad nueva (p. 236).

Al respecto conviene señalar que la traducción contribuyó de manera significativa a la importación y renovación de este conocimiento científico y técnico en el país, no solo a partir de la traducción de textos de carácter pedagógico que sugerían estas concepciones, sino a través de la traducción de manuales relacionados con contenidos específicos para promover los conocimientos científicos y técnicos.

El tema de la relación entre educación y desarrollo económico e industrial es abordado por unas 10 traducciones. En la mayoría de estas se argumenta que en las escuelas se deben enseñar conocimientos que puedan aplicarse a la vida real. En esto radicaba el éxito de la metodología de las lecciones objetivas: enseñar conocimientos útiles aplicables a la práctica y los quehaceres cotidianos. Algunos textos plantean que en cualquier nivel de educación se debe apuntar al desarrollo de la industria del país. Materias como las matemáticas ayudan a lograr este objetivo (*Educación americana*, E. D. Mansfield, empieza a publicarse *LEN*, #1, 07/01/1871), así mismo, textos que buscan incentivar el amor al trabajo y a los oficios (*Curso Normal de los institutores primarios* empieza a publicarse *LEN*, #24, 17/06/1871). En la observación y estudio de la naturaleza se descubren cuestiones que luego pueden aplicarse al desarrollo industrial del país.

Igualmente, James Currie, en su obra *La escuela pública*, propone que la educación intelectual se fomente en las escuelas públicas para proveer conocimientos que el alumno pueda utilizar a lo largo de su vida y aplicar a una carrera profesional: “La escuela tiene que preparar al alumno para la vida, i por consiguiente, aunque le enseñe cualquiera otra cosa, tiene que enseñarle estos tres instrumentos de vida (lectura, escritura y matemática)” (*La escuela pública. Principios y práctica del sistema*, J. Currie *LEN*, #225 24/04/1875, p. 130). Más adelante, el mismo autor afirma: “El niño necesita que lo provean de conocimientos reales, prácticos, para que pueda cumplir con inteligencia los deberes de la vida” (*La escuela pública. Principios y práctica del sistema*, J. Currie *LEN*, #225 24/04/1875, p. 130).

En las traducciones se sugiere que los conocimientos deben ser reales y, dependiendo de los desarrollos industriales y comerciales de cada ciudad se debe adaptar los estudios lo mejor posible a esas necesidades. Si en una ciudad lo que se destaca es el aspecto comercial, entonces se enseñará más matemáticas, si en otra ciudad la fuente de desarrollo es la agricultura o la minería, en los programas de estudio se acentuará en estas dos áreas del

conocimiento. Esto es coherente con la concepción de evitar la enseñanza de materias abstractas o de materias muy teóricas y especulativas.

Los ideólogos radicales tenían claro este punto, ya que desde el *Decreto Orgánico* se dan directrices en relación al carácter productivo de los contenidos escolares, como se afirma en el artículo 47: “Según las necesidades i recursos de las localidades, el Director Jeneral de Instrucción pública dará a las escuelas elementales i superiores el desarrollo que juzgue conveniente, ensanchando el número de materias o haciendo enseñarlas con mas extensión”. Más adelante, en el artículo 48 se lee:

Para dar cumplimiento al artículo anterior, se tendrán en cuenta principalmente el carácter e inclinación de los alumnos, así como también las artes i la industria que estén mas jeneralizadas en la respectiva localidad, a fin de que el alumno, una vez concluidos sus estudios, pueda sacar todo el provecho apetecible de los conocimientos que haya adquirido.

Además, en *LEN* se publican artículos que reflejaban esta manera de pensar tan en boga en otros países. El texto *Influencia de la instrucción primaria en las costumbres en la moral pública, en la industria y en el desarrollo jeneral de la prosperidad nacional* escrito por varios intelectuales chilenos, entre ellos Miguel Amunáteguis, miembro fundador en Chile de la Sociedad de Instrucción Primaria en 1856¹⁰⁷, ilustra el pensamiento que igualmente compartían los radicales. El texto es presentado por los editores de *LEN* de la siguiente manera:

La Dirección general de Instrucción pública no ha vacilado en adoptar para *La Escuela Normal* los artículos que desde el presente número empieza a publicarse sobre este importante ramo [la instrucción primaria]: además de tener para Colombia una aplicación igualmente oportuna que para Chile (*Influencia de la instrucción primaria en las costumbres en la moral pública, en la industria y en el desarrollo jeneral de la prosperidad nacional*, #4, 28/01/1871, p.49).

El artículo que se publica en varias entregas es un llamado a los chilenos, y en el nuevo contexto a los colombianos, a luchar y realizar esfuerzos por fomentar la instrucción primaria entre el pueblo como una manera de alcanzar el progreso. En este texto en repetidas ocasiones se hacen referencia a los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa, como los sistemas

¹⁰⁷ Sitio web *Memoria chilena de la Biblioteca Nacional de Chile* (<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-94750.html>).

más perfectos: “Los Estados Unidos son en la actualidad el pueblo más rico, más próspero, más feliz del mundo. Inglaterra, Francia y Alemania son, después de los Estados Unidos, los países más adelantados” (*Influencia de la instrucción primaria en las costumbres en la moral pública, en la industria y en el desarrollo jeneral de la prosperidad nacional*, #4, 28/01/1871, p.49). A lo largo del artículo se reconoce la superioridad de estos países por encima de los países de la América del Sur, en el norte habitan hombres “más completos que los demás hombres” (*Influencia de la instrucción primaria en las costumbres en la moral pública, en la industria y en el desarrollo jeneral de la prosperidad nacional*, #4, 28/01/1871, p.49).

De igual manera en un editorial publicado en el #7, sin autor, se afirmará:

La riqueza de las naciones no es otra cosa que el bienestar de que gozan los habitantes, bienestar que depende de la facultad de producir, esto es, de la perfección de los medios que se emplean en la producción, entre los cuales ocupa el primer lugar el espíritu Iustrado es, pues, una de las primeras necesidades (*LEN*, #7 18/02/1871, p. 97).

Hombres importantes para la reforma como Manuel Mallarino y Enrique Cortez dejaron ver su punto de vista al respecto.

Manuel Mallarino publica un artículo con el título: *La instrucción pública bajo el aspecto económico* (*LEN*, #9, 04/03/1871) en el cual señala que la educación proporciona medios para adquirir riqueza. Un hombre instruido no es solo un intelectual que se dedica a escribir o que se dedica a hacer leyes, un hombre instruido puede contribuir a su propio progreso, desde el punto de vista económico, y así al de su nación. Esto implica mirar sus recursos y saberlos explotar apropiadamente. Mallarino igualmente hará referencia a los sistemas educativos de Inglaterra y Francia como ejemplo clave para alcanzar un progreso y un bienestar económico. De estos sistemas dirá que reciben una importante influencia de la ciencia y que esta se ha generalizado a todas las capas de la sociedad, ya que se hace énfasis, en los conocimientos útiles. Su texto es un llamado a desarrollar la industria del país para el beneficio económico:

Sin duda la instrucción tiene por principal objeto el ensanche i la perfección de las facultades intelectuales i morales del hombre; mas no es el único a que se debe aspirar. El hombre no solo tiene alma; está dotado de cuerpo i tiene por consiguiente necesidades que ha de satisfacer so pena de no existir. El alimento, el vestido, la habitación, son pues indispensables para la vida, como lo es el aire

(*La instrucción pública bajo el aspecto económico*, M. Mallarino, *LEN*, #9, 04/03/1871, p. 129).

El discurso de Mallarino es igualmente un reflejo de ese interés por desarrollar la industria del país y lograr la modernización del Estado:

Los conocimientos útiles no son patrimonio de unos pocos i por ello la industria no está monopolizada. La educación popular i la superior, hábilmente dirigidas por el Gobierno i ardorosamente protegidas por los particulares, han llegado a los puntos en que son necesarias (*La instrucción pública bajo el aspecto económico*, M. Mallarino, *LEN*, #9, 04/03/1871, p. 129).

Más adelante el mismo Mallarino enfatiza:

¿Qué es la industria? La aplicación de las facultades del hombre a la producción; esto es, el empleo de los elementos naturales dirigidos por la inteligencia. Si esta inteligencia está cultivada por medio de una buena educación i de los conocimientos necesarios, la dirección que dé a los instrumentos de que se vale, será más acertada, más regular i por consiguiente más productiva (*La instrucción pública bajo el aspecto económico*, M. Mallarino, *LEN*, #9, 04/03/1871, p. 129).

Mallarino termina este texto, ejemplo máximo de la ideología radical, con:

La riqueza, pues, la moralidad, la población i aun la paz pública, están interesadas en la instrucción de los niños. Sin ella, nada, absolutamente nada hai que esperar; con ella se ve risueño i lleno de esperanzas el porvenir de la patria (*La instrucción pública bajo el aspecto económico*, M. Mallarino, *LEN*, #9, 04/03/1871, p. 130).

Por su parte, Enrique Cortés en uno de sus informes aparecidos en los #49, 50 y 51 afirma:

El hombre marcha ascendiendo lentamente desde el estado brutal del antropófago, hasta el mas acabado tipo de civilización [...] La educación es el camino que sigue la perfección, y la perfección es el punto de mira de las sociedades y del hombre [...] Lo que se llama educacion, pues, no es sino un término siempre relativo i se aplica al cultivo, mas o menos completo, que recibe el individuo en su triple carácter de animal, ser pensante i ser responsable [...] tal es la educación, o sea el deber de cultivar y mejorar la naturaleza humana (Informe, E. Cortés, *LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p. 789).

De igual manera, en un texto titulado *La pereza i la impaciencia* se señala a la pereza como uno de los grandes vicios del hombre. Además, se enfatiza en el hecho que es un vicio que comienza en la niñez y que si no se corrige continúa a lo largo de toda la vida:

Un hombre perezoso es una masa inerte e indiferente para el bien i para el mal, una carga pesada para la familia i para sí mismo, un miembro inútil i algo mas que inutil para la sociedad...incapaz de virtud...incapaz de ciencia, pues que la ciencia es el resultado de constante aplicación i de esfuerzos reiterados [...] (*La pereza i la impaciencia*, LEN, #31, 05/08/1871, p. 481).

Son los maestros y los padres los que deben combatir la pereza, pues les corresponde a estos hacer que el niño se mueva, de ahí la importancia de los “ejercicios gimnásticos”. Además, se debe corregir a los niños, más no con la violencia, sino por la perseverancia.

Para el autor, este mal hábito se adquirió de los españoles y de ahí la admiración que sentían por otros pueblos como los ingleses y norteamericanos:

Se ha dicho, y tal vez con razon, que la pereza está en la sangre española, y por consiguiente en la américa del Sur. A este vicio debe atribuirse la falta de industria, de caminos, de comercio & [...] Por ahora esforcémonos en que los niños reciban una educacion activa, que los haga aptos para todas las profesiones [...] Inculquémosles la necesidad de trabajar i de habituarse al trabajo hasta que deje ser una mortificacion (*La pereza i la impaciencia*, LEN, #31, 05/08/1871, p. 481).

Esto justifica entonces esa búsqueda por modelos diferentes a los españoles por parte de los radicales liberales y la selección de obras de contextos europeos.

8.1.5. Estrategias de apropiación y relocalización en las traducciones

Como se ha mencionado al inicio de este capítulo, a este análisis sobre el contenido de las traducciones se quiere incorporar el examen de ciertas estrategias de traducción empleadas por los traductores y que son reveladoras de la posición que asumieron los radicales con respecto al material que se importaba, así como a la traducción propiamente dicha. Utilizaremos dos obras *Educación americana* de Edward Deering Mansfield (empieza a publicarse LEN, #1, 07/01/1871) y *El maestro de escuela* de George Barrell Emerson (empieza a publicarse LEN, #1, 07/01/1871). Las dos obras empiezan a publicarse desde los primeros números del periódico LEN y ambas son muy representativas por lo que implicaba su contenido.

Por una parte, *Educación americana*, escrita por un profesor y educador de credo presbiteriano, dicta parámetros generales y específicos sobre todo lo que implica la educación.

El título original de la obra es *American Education, its principles and elements. Dedicated to the teachers of the United States* (Mansfield, 1851). En el prefacio el autor presenta su obra como un compendio que sugiere ciertos principios pero que en ningún momento busca ser un libro guía para los estudios. Así mismo el autor señala que su objetivo es llamar la atención sobre lo que deberían ser los elementos de la educación americana, es decir, cuáles deberían ser las bases de una educación que se encuentra anclada en unos valores cristianos y republicanos. La obra entonces está permeada por una ideología patriótica y religiosa. Sin embargo, Mansfield escribe este libro con el fin de inspirar a todos aquellos profesores que se encargan de educar a la juventud estadounidense, entendiendo por educar no solo como ese trabajo que se realiza con las habilidades intelectuales de los alumnos sino con una idea más amplia que incluye todas esas facultades morales y del alma. Esta obra, pues, representa un tratado que tiene su origen desde la práctica del maestro pero sustentado igualmente en unas bases pedagógicas.

El texto aborda en catorce capítulos una serie de temáticas que se extienden desde lo más filosófico, político y fundamental, como la idea que se debe adoptar de República y educación americana, las libertades civiles y religiosas, la idea de ciencia, el estudio de la Constitución y de la Biblia como guías fundamentales de la educación, hasta temas relacionados con los contenidos que se deben enseñar en las escuelas, tales como la importancia de las matemáticas, la astronomía, la historia, el lenguaje, la literatura y asuntos más relacionados con el comportamiento del maestro y la educación de la mujer.

La traducción de esta obra comienza a publicarse desde el primer número de *LEN* en la sección denominada ‘Instrucción popular’. Aparece bajo la denominación de ‘adaptado’ y no se menciona autor ni traductor. Sin embargo a partir del # 61 se empieza a publicar otras secciones del libro original, traducidos por Martín Lleras.

Se puede observar desde la estructura general del original que los editores de *LEN* aplicaron estrategias selectivas para la traducción, pues de los 14 capítulos del original se omiten dos *The Means of Perpetuating Civil and Religious Liberty* y *The Bible-The law-Book from Heaven*, así como algunos pasajes del capítulo dedicado a la educación de la mujer. Con respecto a la educación de la mujer consideramos que las omisiones son una cuestión de espacio. En efecto, esta obra es extensa, se publica a lo largo de 23 ejemplares. No se publica

en su totalidad e incluso muchas notas de pie de página del original que explican conceptos y profundizan en varios aspectos, son omitidas igualmente. Hay que recordar que los radicales se preocuparon por la educación de la mujer, incluso crearon Escuelas Normales para mujeres, así que consideramos que la omisión de pasajes relativos a la mujer no es tan marcada ideológicamente como la de los otros dos capítulos.

Por el contrario, notamos que el tema religioso se omite por chocar con los ideales de los radicales y los valores de la cultura receptora, pues Mansfield en dichos capítulos exalta de manera desmesurada la superioridad del cristianismo como civilización y religión que ha permitido el engrandecimiento de la humanidad. Muchos de estos pasajes están llenos de comentarios ofensivos hacia otras culturas y religiones y desborda en dogmatismo. Se interpreta que los editores prefirieron ser neutrales en materia religiosa y esto se expondrá claramente en la sección siguiente cuando se describa algunas estrategias empleadas por los traductores para justamente neutralizar las connotaciones religiosas y dogmáticas.

Por otra parte, *El maestro de escuela* escrito por el pedagogo bostoniano George Barrell Emerson es una obra, como lo indica el título, dedicada en su totalidad a resaltar las cualidades, virtudes y deberes de los maestros, así como algunos otros aspectos relacionados con la educación. El título original de la obra, *The Schoolmaster. The proper character, studies, and duties of the teacher, with the best methods for the government and instruction of common schools, and the principles on which schoolhouses be built, arranged, warmed, and ventilated* (Emerson, 1842) resume bastante bien los contenidos que aborda. El libro fue publicado en 1842 y el autor asigna una marcada importancia a los métodos de enseñanza. Para ello se apoya en obras de otros autores que han escrito sobre ello, como J. Abbott, T. H. Palmer, S.R. Hall. Emerson, recomienda su libro, en particular el capítulo sobre los principios generales de la instrucción, a todos los educadores, en especial los que trabajan en las escuelas normales para que vean la importancia de la didáctica y los métodos de enseñanza.

La traducción se empieza a publicar desde el primer número del periódico y se extiende a lo largo de 18 números. Tanto el autor como el traductor, Ricardo de la Parra, son claramente identificados. La traducción no tiene comentarios ni introducción e igualmente no se traduce en su totalidad, pero las omisiones de ciertos capítulos obedecen seguramente a cuestiones de espacio.

La obra original está dividida en 5 partes. La primera se enfoca en las cualidades mentales y morales del maestro, la segunda en los estudios y conocimientos que el maestro debe tener, la tercera en los deberes que tiene el maestro consigo mismo y con otros miembros de la sociedad, la cuarta aborda el tema de la escuela y su organización, así como los contenidos de la enseñanza y la quinta presenta informaciones más prácticas relacionadas con el mantenimiento de la escuela. Los dos últimas partes no se tradujeron.

Desde la introducción el autor expone que su libro busca elevar el oficio de maestro. Una de las actividades tal vez más antiguas y que se ha relacionado con personalidades notables de la historia de la humanidad como Sócrates, Confucio y Jesucristo. Para Emerson, la creencia popular estima que esta profesión la puede ejercer cualquiera y que se limita a la simple transmisión de conocimientos. Así mismo, se ha considerado que el maestro no necesita una formación, como los demás oficios y para el autor es claro que esta mentalidad debe transformarse. El libro busca justamente producir un cambio de mentalidad sobre la concepción de la profesión de maestro.

En ambas obras se notaron estrategias de apropiación significativas que merecen ser señaladas pues estas dicen mucho sobre la práctica y el concepto de traducción en la época y pueden ilustrar cómo la ideología liberal radical permeó las prácticas traductivas de acuerdo a los contextos de recepción.

Por ahora se quiere llamar la atención sobre los considerables cambios efectuados por el traductor para ‘localizar’ la obra original al contexto y geografía colombiana. Es lo que Chesterman llama ‘filtraje cultural’, denominado alternativamente por el autor como “naturalization, domestication or adaptation” (Chesterman, 1997, p. 108). Esta estrategia se refiere entonces a elementos culturales traducidos como equivalentes culturales o funcionales a la lengua de llegada. Así mismo, remite a los procesos de traducción estudiados por los investigadores en Latinoamérica y en los que se hace énfasis en esas “intervenciones deliberadas” de los traductores (Bastin, et al., 2004), las “recreaciones conscientes” y la “aclimatación topográfica” (Pagni, 2008; Valero, 2013).

Desde las primeras páginas de *Educación americana* se observa que los traductores adoptan y adaptan el texto para la cultura receptora al localizar a Colombia en el texto de

llegada y compararla con Estados Unidos. En el siguiente fragmento que tiene como fin definir el concepto de ‘República’, se advierte la relocalización del texto al contexto colombiano:

A REPUBLIC is a civil community in which the PEOPLE govern. It is a community in which a large number of persons have commons interests. It is a community governed by civil laws; that is, laws made by civil society, as an organized body, and not merely the laws of nature or religion. These laws are made either by the whole people or by part of the people. When made by the *whole* people, then it is a DEMOCRATIC REPUBLIC. Such is the United States Republic. Here the whole people govern themselves by laws made by themselves. Hence the people here are called *sovereign*; for each individual in the United States, as one in the government, exercises, according to the principle of the government, a part of the sovereign power, which in monarchies is exercised by the monarch.

(Mansfield, 1851, p. 13)

La República es una asociación civil en la cual gobierna el Pueblo. En el que la mayoría de los individuos tiene intereses comunes: ríjese por leyes civiles dictadas por la sociedad civil, como cuerpo organizado, i no meramente por las de la naturaleza o la religión. Esas leyes las hace, o *todo* el pueblo, como en los Estados Unidos, i entonces la República se llama *democrática*, o bien una *parte* del pueblo. Lo mismo que en los Estados Unidos sucede en Colombia, i por eso en estas dos naciones el pueblo se llama *soberano*; porque cada individuo ejerce, conforme a los principios del Gobierno, parte del poder soberano que en las monarquías no es ejercido sino por un solo hombre.

(LEN, #1, 07/01/1871, p. 10)

De igual manera, se aprecia en la selección y traducción de este texto una concreción del proyecto jurídico-político de los radicales, quienes buscaban llevar al país hacia la aplicación de una legislación positiva, en oposición al derecho natural que defendían sus contrapartes conservadoras, esta última establecía que las leyes humanas estaban subordinadas a una ley divina y providencial¹⁰⁸.

Casos como estos se presentan a lo largo de la traducción de *Educación americana* y son más evidentes cuando el contenido lo amerita, como en los siguientes ejemplos que califican elementos esenciales del sistema republicano:

In the Republic of the United States the specific object is declared to be to form a UNION, establish JUSTICE, insure TRANQUILLITY, provide a

El objeto específico que se propone la República de los Estados Unidos de Colombia es el de formar la UNIÓN, establecer la JUSTICIA, asegurar la

¹⁰⁸ Para un análisis más detallado de este debate en la historia colombiana, véase Rodríguez (2010).

DEFENCE, promote the general WELFARE, and secure the blessings of LIBERTY.
(Mansfield, 1851, p. 16)

TRANQUILIDAD, proveer a su DEFENSA, promover el BIENESTAR general y asegurar los benéficos frutos de la LIBERTAD.
(LEN, #1, 07/01/1871, p. 10)

The Republic of the United States is founded on the principle of civil and religious liberty.
(Mansfield, 1851, p. 17)

La República de los Estados Unidos de Colombia tiene por fundamento el principio de la libertad civil i religiosa [...].
(LEN, #2, 14/01/1871, p. 22)

Se presentan casos en los que se efectúan adaptaciones puntuales de topónimos estadounidenses, como el caso siguiente en el que se hace necesario omitir el nombre propio Ohio y adaptarlo al contexto local:

Here is another people, whose population does not exceed one-tenth that of Ohio, whose place can scarcely be found on the map [...].
(Mansfield, 1851, p. 78)

Aquel es otro pueblo cuya población no alcanza a la de nuestra Republica, cuya posición geográfica apenas se encuentra en el mapa [...].
(LEN, #2, 14/01/1871, p. 54)

En otros casos el traductor prefiere omitir información con respecto a topónimos estadounidenses. Igualmente llamativo son los casos de localizaciones puntuales cuando el referente original representa información cultural ligada a la lengua o la historia inglesa. En ciertos casos el traductor domestica completamente la información, y en otros, como el que se presenta a continuación, se agrega información:

No language is a better study in this respect than the American
(Mansfield, 1851, p. 213)

Nuestro castellano de hoy es ciertamente el que introdujeron los godos en España cuando desalojando a sus primeros dominadores se establecieron en la Península, al cual entonces llamaron romance por considerarlo como una corrupción del idioma romano que hasta aquel tiempo se había hablado; no es el idioma de los árabes, que mas tarde invadieron ese territorio ni tampoco el del tiempo del sabio rei don Alonso.
(LEN, #18, 06/05/1871, p. 276)

Al igual que en el caso de los topónimos cuando se ofrece información sobre la historia estadounidense el traductor prefiere omitir. Sin embargo, son de gran interés los casos en los que referencias a la cultura inglesa pasan a ser ‘reescritas’ completamente de manera ingeniosa mediante aspectos de la cultura española. En el caso de la traducción de *El maestro de escuela* estas reescrituras son numerosas. A continuación se presentan algunos ejemplos en los que el texto original tiene como objetivo dar a los maestros instrucciones de los saberes que debe poseer y en los que el traductor elige enfatizar lo local:

The most important portions of history are that of our own country, and of England, as thence are derived our government, laws, institutions, language, and literature [...].

(Emerson, 1842, p. 322)

La parte más importante de la historia es la de nuestro propio país y la de España, como que de esta derivan en parte al menos, nuestro gobierno, nuestras leyes e instituciones y derivan del todo nuestra lengua, nuestra literatura y nuestras costumbres[...].

(LEN, #9, 04/03/1871, p. 134)

[...] must also endeavor to gain an acquaintance with the best writers in the English language.

(Emerson, 1842, p. 325)

[...] debes tratar de familiarizarte con los mejores escritores de la lengua patria.

(LEN, #9, 04/03/1871, p. 135)

En estas intervenciones del traductor se puede observar que este hace énfasis en cómo el destino de Colombia, si bien tiene su origen en España, no está atado a esta nación europea y que además se puede beber de otras fuentes:

[...] with some other language besides the English.

(Emerson, 1842, p. 325)

Aprender otra lengua demás de la castellana

(LEN, #9, 04/03/1871, p. 135)

Se puede entonces considerar que los liberales radicales vieron en la traducción una estrategia clave para apoyar sus ideales de renovación educativa. Al adoptar este discurso científico sobre la educación a partir de los discursos que circulaban a nivel mundial, ratificaron sus propuestas y en algunas de las estrategias traductivas, se nota el afán por localizar el discurso original.

Ahora bien, el aspecto moral y la separación entre una moralidad de corte religioso y una de corte positivista fue un asunto de debate central como se observará a continuación y que se reflejaron tanto en los temas seleccionados, las estrategias traductivas y el discurso radical.

8.2. Énfasis en la formación moral

En el capítulo 4 se expuso el valor que los liberales radicales asignaron a la formación moral en el contexto educativo. Cansados de las posturas guerreristas y bélicas y con el deseo de acabar con la violencia, este grupo político, inspirado en las ideas ilustradas y modernas, vio en la formación moral y en los valores una opción para generar cambio, de ahí su discurso moderado, pacifista y racional.

En esta sección se explorará entonces este aspecto en las traducciones en comparación con el discurso liberal radical, en particular prestando atención al énfasis que le dieron a la educación moral en los niños y la regulación de la disciplina y la violencia como símbolos de ‘civilidad’ y modernidad. Además queremos mostrar cómo este aspecto ideológico fue tan central en los radicales que en la manera de traducir es posible hallar estrategias de intervención marcadas ideológicamente.

8.2.1. La educación como un instrumento para la consolidación de la moralidad

La importancia que los liberales radicales dieron a la moralidad queda ampliamente expuesta en el artículo 31 del *Decreto Orgánico* donde expone de manera detallada los valores que deben ser inculcados en los alumnos y el compromiso de funcionarios y maestros al respecto:

Es un deber de los Directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad i universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria i frugalidad, pureza, moderación i templanza, i en jeneral todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad i capacidad lo permitan, de manera que se formen

una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar i perfeccionar la organización republicana del Gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad.

Al concebir una educación de carácter laico y una moral basada en la racionalidad, esta concepción de moralidad adquiere una notable dimensión, pues el objetivo es suministrar una formación moral basada en argumentos dados por la lógica y la razón y no por los dogmatismos religiosos. Unas 23 traducciones van a considerar el asunto de la formación moral como base de la educación de los niños, junto con la formación intelectual y física. Acá algunos ejemplos:

La educación moral i relijiosa es la primera necesidad de un pueblo. Sin esta, cualquiera otra educación no solo carece de utilidad real, sino que se hace en cierto modo peligrosa (*La escuela primaria normal de Postdam, s/a, LEN, #230, 29/05/1875, p. 175*).

La educación moral corona i domina toda la educación del hombre; forma el carácter; hace fructificar la educación física e intelectual; abraza todos los instantes de la vida, todos sus intereses; en una palabra, por ella entra realmente el hombre en posesión de la humanidad (*Curso normal de los institutores primarios, J. M. Gérando, LEN, #31, 05/08/1871, p. 490*).

Hai una afinidad natural entre la moralidad i la instrucción, entre el cultivo de la inteligencia i el del corazón entre la verdad i la honradez, a punto de que la mera aptitud para leer i escribir aumenta tanto los medios cuanto la tendencia a adquirir instrucción i hábitos de virtud” (*El camino de la reforma, s/a, LEN, #244, 04/09/1875, p. 288*).

En *LEN*, las traducciones ilustran las discusiones que tenían lugar en Estados Unidos y Europa en torno a la controversia, tan sonada en el siglo XIX, con respecto a la dificultad de separar moral y religión:

Se sostiene que hai una moral independiente, es decir, que con prescindencia de toda idea relijiosa la noción de bien i el mal se impone, i que el hombre halla en los dictados de su conciencia una razón suficiente para hacer el uno y evitar el otro, sin creer en Dios o en la otra vida” (*La escuela laica, É. L. V. Laveleye, LEN, #136, 09/08/1873, p. 255*).

El eco de la controversia se hace sentir en las páginas del periódico. En una serie de pequeñas reflexiones publicadas al final del #9, sin autor, se lee:

La moral enseña a moderar las pasiones, a cultivar las virtudes i a reprimir los vicios. Emanada de la naturaleza i de la razón, la moral es la ciencia madre de los deberes i de las virtudes del hombre. La justicia es madre de la paz pública i del orden privado” (*LEN*, #9, 04/03/1871, p. 144).

De igual manera, en el texto titulado *La pereza i la impaciencia*, que se presentó en la sección anterior, se reforzaba la idea de que una educación completa incluye no solo la formación en conocimientos sino que es necesario inculcar valores:

No se trata, pues, unicamente de instruir el entendimiento en las escuelas, ni de formar eruditos”, sino y además la educacion se trata de inculcar virtudes. Hay que “extirpar los vicios” e inculcar virtudes, en particular la diligencia “que así se desarrolla la riqueza de la nación, como trae al hogar la abundancia, la paz y la felicidad” (*La pereza i la impaciencia*, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 482).

Además, se nota cómo la formación moral puede incidir en el aumento de la “riqueza de la nación”.

Hay que mencionar también un artículo titulado *Necesidad de desarrollar el sentimiento moral en los niños*, en el que se expone esa gran labor que ejercen los maestros para incentivar el sentimiento moral en los niños y, más significativo aún, una “moral humana” dictada por la razón y no el dogmatismo:

Todo consiste en inculcar a los niños sentimientos profundamente religiosos i en elevar en ellos el *sentimiento moral* a un grado superior. Infundir a los niños una moral puramente humana, es decir, una moral que no emane de la religion i que no tenga por fuente la moral divina, equivale a levantar una fábrica sin cimientos, a edificar sobre arena (*Necesidad de desarrollar el sentimiento moral en los niños*, s/a, *LEN*, #60, p. 57).

Finalmente, resaltemos las palabras del maestro Romualdo Guarín quien también insiste en el aspecto moral de la formación del niño al afirmar: “El maestro debe consagrar toda el alma a desarrollar i cultivar en sus discípulos las nociones esenciales del bien i del mal i la idea esencial del deber, porque no de otro modo debe educarlos para que puedan vivir en sociedad” (Carta, R. Guarín, *LEN*, #54, p. 15).

Conviene señalar que esta formación moral se complementaba con una educación cívica y republicana, que se reflejó y destacó en obras de gran importancia como *Educación americana*. Así mismo, inculcar valores sociales que hicieran de los niños hombres virtuosos, complementó toda esta concepción de la moralidad en el siglo XIX. Donde particularmente se

observa el énfasis radical con respecto a la moralidad es en la promoción de valores que conduzcan a la paz y al progreso.

8.2.2. Educar sin violencia

Como se expuso ampliamente en el capítulo 4, los radicales vivieron una intensa lucha para evitar la violencia y lograr la paz. Esta idea impregnó todas las estrategias discursivas de sus funcionarios, en documentos administrativos, en manuales escolares, en los artículos de la prensa, en la selección de las traducciones y hasta en las estrategias empleadas por los traductores, como se podrá observar más adelante.

En el contexto educativo, particularmente, se desplegó la concepción de disciplinar sin usar la fuerza. En el *Decreto* hay varios artículos que establece cómo guiar la disciplina en las escuelas. Uno de estos artículos es el 67 que dice:

Los Directores cuidarán constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrijiéndolos con bondad, i haciéndoles conocer las faltas cometidas i la necesidad i justicia de la corrección. Observarán la mayor imparcialidad i rectitud al reprender i castigar, de manera que no solamente haya justicia en estos actos, sino que ella sea patente, como que el procedimiento del Director debe ser en tales casos una lección práctica de moral para los alumnos. No se hará diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razón de su nacimiento o fortuna, ni por otras consideraciones, sino solamente por su conducta i cualidades personales.

Otro artículo del Decreto que se aproxima al tema de los castigos corporales es el artículo 68:

Los reglamentos establecerán las penas que puedan aplicarse, pero jamás se inflirán castigos que puedan por su naturaleza debilitar el sentimiento del honor, ni podrá imponerse otra pena corporal que el encierro por pocas horas en piezas aseadas i ventiladas.

El tema de la disciplina se aborda en unas 8 traducciones. Hay una gran convicción en los autores de no castigar usando métodos violentos. El abuso de la fuerza física representaba un elemento bastante peligroso en la educación de los niños, pues la violencia puede ser la causante de más violencia (*El maestro de escuela, Conferencia sobre los deberes*):

La disciplina es el nervio de la enseñanza; sin ella, todos sus esfuerzos serian vanos para obtener un buen resultado; de un niño poco aventajado puede hacer un buen estudiante [...] (*Conferencia sobre los deberes de los institutores*, Ch. A. Salmon, *LEN*, #13, 01/04/1871 p. 200).

Para evitar esta violencia se hacía necesario entonces formar al maestro en el principio pedagógico que planteaba el sistema de castigos y recompensas, de manera que este castigara las conductas que merecía reprobación, pero también se premiara los buenos comportamientos de los niños. Con este sistema se generaba confianza en el alumno, se promovía el elogio y se evitaba la burla:

[...] que la justicia, la uniformidad i la calma caractericen la administración de las recompensas i de los castigos (*La Escuela pública. Principios y práctica del sistema*, J. Currie, *LEN*, #248, 08/01/1876 p. 314).

Además hay traducciones que proponen que si se debe aplicar el castigo, nunca debe afectar la salud del niño:

“...en donde alguna vez haya de usarse el castigo corporal, debe ser para corregir faltas contra la moralidad; i ciertamente que la falsedad, la improbidad, la impureza de lenguaje, la crueldad, i otras faltas semejantes, reciben lo que merecen con el duro freno que impone este castigo” (*La Escuela pública. Principios y práctica del sistema*, J. Currie, *LEN*, #237, 17/07/1875 p. 229).

Para que el castigo produzca saludable efecto, es indispensable el sometimiento voluntario del que lo recibe, i que en realidad sea este el primero en reconocer que lo ha merecido (*El reformatorio de Mettray para jóvenes delincuentes*, F. D. Hill, *LEN*, #229, 22/05/1875 p. 166).

Los maestros colombianos abordaron el asunto, como Romualdo Guarín en una carta que envió al periódico sobre la disciplina:

[...] i aunque es cierto que las penas i recompensas pueden tender a desnaturalizar las nociones esenciales del bien i del mal: la idea esencial del deber, cuando son bien aplicadas, las recompensas ayudan a la emulación que inspira a los alumnos el espíritu de orden, el sentimiento del deber, de la dignidad personal... los castigos deben imponerse atendiendo a los más sanos principios de la represión sin venganza ni cólera [...] (Carta, R. Guarín, *LEN*, #53, 06/01/1872, p. 14).

Conviene recordar que para los radicales liberales, la violencia era uno de los factores que se asociaba a la falta de desarrollo social y económico en el país. Un país en constante

guerra no podía alcanzar un bienestar económico y social. En las traducciones que se publicaron en el periódico se percibe ese discurso pacificador y civilizatorio en el que la educación se asocia con el anhelado progreso y son varios los textos donde afloran discursos que promueven la educación como factor para alcanzar una relativa paz.

En libros como *Educación americana*, *El maestro de escuela* y *Curso normal de los institutores*, se despliega un pensamiento caracterizado por promover la educación en tanto herramienta para alcanzar, desde argumentos científicos, la civilización y el progreso. Además, se insiste que uno de los fines de la educación pública es justamente prevenir el crimen: “Una buena educación primaria es la primera i mejor garantía del orden público i de la prosperidad del país” (*Curso normal de los institutores primarios*, J. M. Gérando, *LEN*, #26, 01/07/1871, p. 407).

Así mismo, algunas traducciones resaltan la formación del pueblo para mejorar las condiciones de vida laboral de las personas y esto repercute en el desarrollo de la nación y la prevención de desorden social:

Porque si al menos los conocimientos exigidos para el bachillerato tuviesen alguna relación con la necesidad i los intereses de nuestra época, si al menos no esos conocimientos exigidos no fuesen sino inútiles, la violencia no sería tan grande (*Bachillerato y socialismo*, F. Bastiat, *LEN*, #129, 21/06/1873, p. 195).

Mas para practicar estos consejos dados por la economía rural hace mucho tiempo, sería menester prever las necesidades del mercado, seguir los progresos de la ciencia agrícola, estudiar i aplicar con conocimiento de causa los métodos nuevos; cosas todas que requieren instrucción (*Enseñanza obligatoria*, É. L. V. Laveleye, *LEN*, #134, 26/07/1873, p. 236).

“La instrucción primaria es una condición de riqueza i de progreso” (La enseñanza de la geografía en la escuela primaria, P. É. Levasseur, *LEN*, #289, 21/11/1878, p. 230).

Los liberales radicales defendieron siempre a ultranza estas propuestas de avanzada, razón por la cual la idea de progreso y civilización constantemente aparecía reflejada en sus discursos, sustentado, por supuesto, en las ideas que se reflejan en las traducciones. En una exposición que presenta el director de la instrucción pública de Cundinamarca, Enrique Cortés, con el fin de solicitar una comisión de vigilancia para hacer el seguimiento a las escuelas, el funcionario hace una comparación entre “el indio salvaje” y “el intelectual

europeo”: “Tinieblas, es decir, ignorancia para el uno; luz, es decir, civilizacion para el otro” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #34, 26/08/1871, p. 530). Se nota el afán de imitar aquellos países prósperos.

Para los radicales, el futuro era incierto en un país sumido en la ignorancia y la guerra, Cortés en el mismo texto afirma: “Si queremos, pues, progresar, enriquecernos, tener influencia i asegurar la paz, no hai otro remedio que difundir la instrucción i la moralidad en todas las clases sociales” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #34, 26/08/1871, p. 532); el funcionario termina su texto:

Si la opinión pública llega a penetrarse bien de la prosperidad que se espera para la comunidad por medio de la educacion popular, i del abismo de desórdenes, de crímenes i de violencias en que se habrá de hundir infaliblemente si no se ponde pronto remedio a nuestro mas formidable enemigo, la ignorancia, es seguro que se obtendrá fácilmente aquello que forma la base de este edificio, los *recursos*” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #34, 26/08/1871, p. 532).

En otro informe presentado por el mismo Enrique Cortés, el intelectual habla sobre la violencia y afirma citando a Horace Mann que se debe sentir amor por la niñez y que si el maestro debe castigar, debe sentir el dolor que hace sentir al niño:

No podrá ser buen maestro quien no experimente ternura i cariño intenso por los niños, quien permanezca frio a las sonrisas [...] El castigo debe ser la justicia templada por la misericordia i la piedad en el corazón del que castiga (Informe, E. Cortés, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 483).

La violencia era una verdadera preocupación para el radical pues sostenía que esta era el germen de muchos de los problemas de la nación, por ello, a través de la educación se debía dar otra imagen de esa nación: “Es preciso acabar de raíz con las prácticas bárbaras de otras épocas, y establecer un régimen en las escuelas que eleve y purifique el espíritu en vez de degradarlo y envilecerlo” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 483). De esta manera, los radicales transfieren el sistema de castigos y recompensas aprendido en otros contextos como el europeo y el estadounidense para reforzar la disciplina y el respeto y propender por una no violencia. El informe terminará con un comentario donde se destaca que la educación es la única que puede acabar con la violencia: “la educación popular es el aliado y el

indispensable cimiento de la República” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 484), sin ella la República es anarquía y violencia.

Se percibe entonces que en un mundo caótico dominado por la violencia y la guerra, la educación es el arma y salvación ante un futuro tan incierto. Esta fue el arma discursiva más poderosa de los radicales, mostrar que el país se aproximaba a un abismo y solo la educación podría salvarlo:

Las convulsiones populares se hacen cada día mas frecuentes i con más triviales pretextos; la violencia se desborda; el pueblo pobre es esquilado i saqueado por aristocracias i oligarquías desautorizadas, i nuestro porvenir, si así seguimos será el que ha que tocado a Venezuela i a Méjico, cuyos pasos andamos corriendo” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 485).

8.2.3. Estrategias de apropiación focalizadas en la tolerancia religiosa y la promoción de la no violencia

En los textos *Educación americana* y *El maestro de escuela*, se revelan estrategias traductivas que tienden a neutralizar el componente religioso. En efecto, ambos textos son escritos por autores de credos religiosos diferentes al católico del contexto colombiano y los traductores consideran que hay referencias que deben ser omitidas o minimizadas. Los traductores igualmente emplean estrategias con el fin de resaltar el aspecto de controlar la violencia en las escuelas y promover valores sociales. Particularmente se observa lo que Chesterman (1997) denomina un cambio de información y que consiste adicionar información nueva u omitirla.

En *Educación americana* el traductor omite referencias religiosas que a veces se limitan a una palabra o a unidades textuales más extensas. En los siguientes casos donde el tema es la República y los elementos que la definen y delimitan, la referencia religiosa es totalmente eliminada:

The idea of a republic includes in it, therefore, the capacity of the people –by means of religious and intellectual education- to exercise justly the sovereignty with which they are invested (Mansfield, 1851, p. 16).

La idea del Gobierno republicano entraña por tanto la de la capacidad del pueblo para ejercer por medio de la educación la soberanía de que se halla investido (*LEN*, #1, 07/01/1871, p. 10)

An AMERICAN REPUBLIC must, then, be founded on an AMERICAN EDUCATION; - an education arising out of the nature of its institutions; imbued with the knowledge of its era; and filled with all that is free, true, hopeful, and glorious in the New Testament, revealed through Christ.
(Mansfield, 1851, p. 17- 18)

Toda REPÚBLICA AMERICANA deberá, pues, fundarse en la EDUCACIÓN AMERICANA, es decir, en la educación que surja de la naturaleza misma de sus instituciones y que se halle imbuida en los conocimientos de la época.
(LEN, #1, 07/01/1871, p. 10)

En la traducción *El maestro de escuela* se omite igualmente el componente religioso al hablar de ciertos maestros que son tal vez pastores:

Also, by the numerous instances of sedentary men, especially religious teachers, who, by extreme devotion to their duties, those particular which require great action and produce great excitement of mind, as the preparation of sermons, often bring on a nervous or consumptive habit, which obliges them afterward to lead useless and miserable lives.
(Emerson, 1842, p. 319)

[...] lo cual se haya comprobado también con numerosos casos de hombres sedentarios, que por su asidua consagración a sus deberes se tornan luego nerviosos y raquíticos y quedan inhábiles y enfermizos para toda la vida.
(LEN, #7, 18/02/1871, p. 103-104)

Se presentan también cambios semánticos en los que ‘religión’ o ‘santidad’ pasan a ser enunciados en términos de moralidad; en particular en el segundo ejemplo el cambio llama la atención en la medida en que se hace referencia al maestro, lo que acentúa la neutralidad en materia religiosa que los radicales querían en estos funcionarios:

It is thus that scripture continually places before us, for imitation, the character of God, the beauty of excellence, and the loveliness of a holy society”
(Mansfield, 1851, p. 60)

Por eso la Escritura siempre nos presenta como digno de imitación, el carácter de Dios, la belleza de la bondad, i la escelencia de una sociedad moralizada
(LEN, #2, 14/01/1871, p. 22)

Again, the teacher should be a lover of his country – not from any mean spirit of selfishness, but because there is in it something worthy to love, and worthy to preserve [...]; and because to him (the instructor of youth) is intrusted, upon all the principles of our ancestors, in the very nature of our institutions, and in the very words of our fundamental law, the

El maestro debe amar a su patria, no por le mezquino espíritu de egoísmo, sino porque en ella hai algo digno de ser amado, algo digno de conservación; [...]; i porque a él, al encargado de instruir la juventud, está confiada según los principios de nuestros antepasados, por la naturaleza misma de nuestras instituciones, i por las palabras mismas de

solemn guardianship of its life and its destiny. None of the founders of our government ever contemplated the possibility of its existence without religion and education, and they have written it over and over again in all their constitutions. To what high duty, then, is the teacher called!
(Mansfield, 1851, p. 91)

nuestra lei fundamental, la solemne custodia de la vida i el destino de la patria. Ninguno de los fundadores de nuestro gobierno ha creído jamás en la posibilidad de su existencia, sin la moral y la educación, y por eso las han recomendado tantas veces. El magisterio del maestro no puede ser más sublime ni más grande
(LEN, #6, 11/02/1871, p. 87)

De igual manera, se encontraron casos en los que cambios semánticos parecen obedecer a motivos ideológicos más profundos, como en este caso donde la referencia a las ‘escrituras’ es cambiada por ‘Dios’:

It must attain the highest measure of that natural light which science has revealed in developing the works of creation, and of that spiritual light which God has revealed in the scriptures of truth.
(Mansfield, 1851, p. 17)

Para ello deberá alcanzar el supremo grado de la luz natural revelada por la ciencia al escudriñar las obras de la creación, y el supremo grado de la luz espiritual que viene de Dios.
(LEN, #1, 07/01/1871, p. 10)

En el ejemplo siguiente encontramos un cambio de sentido que trasciende la simple modulación:

The idea of Christianity contained in the Bible
(Mansfield, 1851, p. 62)

La idea de la justicia contenida en al cristianismo.
(LEN, #2, 14/01/1871, p. 23)

En estos casos se observa la forma en que la traducción se ve condicionada por los valores propios de la cultura receptora. Se aprecia en estos pasajes una ideología católica subyacente, en la que la autoridad religiosa no radica exclusivamente en las escrituras (como sucede en los textos protestantes que se traducen allí), sino también en otros como la tradición y el dogma.

Por otra parte, en *El maestro de escuela* el traductor evita el uso de ‘violento’ o ‘violencia’, eligiendo un léxico más sutil:

If you excite this propensity often, you increase its violence. A violent child [...]
(Emerson, 1842, p. 313)

[...] inclinación que si se excita con frecuencia toma mucho cuerpo. A un niño iracundo
(LEN, #6, 11/02/1871, p. 89)

Y, finalmente, se halló un cambio de sentido muy representativo, enseñar una moral con bases racionales y no religiosas:

[...] would teach morality at all, it must be Christian [...] queremos enseñar moral positivamente,
morality.
debemos enseñar la moral cristiana

(Emerson, 1842, p. 350)

(LEN, #12, 25/03/1871, p. 185)

En este dualismo moralidad/religión, tema por lo demás delicado dado la polémica que levantó en el conjunto de la sociedad colombiana fuertemente católica, se percibe la manera en la que las traducciones deben adaptarse de acuerdo a los valores de llegada. Los radicales deben introducir el tema de manera calmada y más bien neutral para evitar controversias de gran alcance.

8.3. Rol de los maestros

Los maestros, ejecutores principales de la reforma radical liberal, se consolidaron a finales del siglo XIX como símbolos o ejemplos de ciudadanía. Esta imagen se moldeó, entre otros medios, a través de las representaciones que de estos se transmitían en los textos extranjeros, donde era evidente la preocupación por formar maestros idóneos para cumplir con el reto de educar la infancia. A continuación se presenta lo que se encontró en los autores extranjeros con respecto a la formación y conocimientos que debe poseer los maestros, así como a las cualidades por las que se distingue. Se termina la sección con la presentación de algunas estrategias utilizadas por Ricardo de la Parra en la traducción de *El maestro de escuela* y que muestran cómo se reflejó esa ideología.

8.3.1. El maestro: conocimientos, funciones y cualidades

Si la formación intelectual, física y moral es el centro de las prácticas pedagógicas, instruir a los maestros en los principios, métodos y tareas que conduzcan a ello es la labor fundamental de los reformadores. El maestro se convirtió entonces en el agente principal para lograr el cambio deseado. Los liberales radicales se preocupaban por la manera como muchos maestros enseñaban ciertos contenidos en las escuelas, pues al parecer no manejaban muy bien el tema. Enrique Cortés manifiesta su preocupación al respecto:

Es una cualidad indispensable en el maestro que conozca a fondo las materias que enseña, o por lo menos hasta el punto en que no necesite de apelar constantemente al texto en busca de solución a las dudas i tropiezos de sus discípulos (Informe, E. Cortés, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 483).

Unas 12 traducciones discuten el tema de la formación de los maestros y los conocimientos que deben poseer estos.

En las traducciones, se expresa constantemente la necesidad y pertinencia de la formación de los maestros con fundamentos racionales y científicos. El elemento que prima en las obras traducidas es la preparación y manejo que debe poseer el maestro de los conocimientos que imparte a los alumnos. En obras como *El maestro de escuela*, *Curso normal de institutores*, *Lecciones orales*, *Lecciones objetivas*, *La escuela pública*, *Castigos en las escuelas*, *Escuela para la enseñanza*, entre otros, se aborda ampliamente el asunto:

Él debe primero poseer el conocimiento de las cosas que va a enseñar; en segundo lugar debe estudiar su conocimiento; en tercero estudiarse a sí mismo; i por último estudiar a su alumno” (*Escuelas para la enseñanza profesional de maestros*, J. S. Hart, *LEN*, #223, 10/04/1875, p. 118).

Además del manejo de los conocimientos, el maestro debe trabajar sobre el cómo enseñarlo y en este punto entran en juego los conocimientos de pedagogía que el institutor adquiere en la academia sobre el ‘arte de enseñar’, pues tener el conocimiento no le da la habilidad para poder enseñarlo. Este aspecto pedagógico era considerado como uno de los más admirables en el caso de las Escuelas Normales de Alemania por parte de los radicales liberales:

En lo que es más versado un alumno de una escuela normal es en pedagogía, esto es lo que lo diferencia de muchos otros maestros: ¿Fuera de otras materias, reciben ellos alguna instrucción siquiera en la ciencia de la pedagogía” (*Instituto de maestros en Wissenfels*, s/a, *LEN*, #248 08/01/1876, p. 318).

Son numerosos los conocimientos que debía dominar un maestro de acuerdo a las traducciones que se publicaron en el periódico *LEN*. En la obra *El maestro de escuela*, el autor esboza una completa lista de conocimientos que incluyen desde el funcionamiento del cuerpo humano hasta conocimientos de astronomía, ciencias naturales, historia, geografía, matemáticas y artes. El maestro era un experto de los métodos, debía tener un excelente uso

del lenguaje y estaba llamado a trabajar por su profesión a través de la creación de juntas de maestros y la redacción de artículos sobre temas pedagógicos.

Ahora, más allá de sus conocimientos en las materias que enseñaba y sus conocimientos en el área de la pedagogía, el maestro simbolizaba al buen ciudadano, razón por la cual lo convertía en un poseedor de elevadas cualidades y ahí radicaba también parte de su estatus socio profesional. Esta era pues la nueva imagen que quería proyectar el radicalismo: la educación, la salvación del pueblo y el maestro el salvador. Como lo afirma Gilberto Loaiza (2007), el maestro en la época radical era símbolo de poder, pues representaba el ciudadano ilustrado, laico, civilista, que lentamente se destaca como una figura social a imitar, desplazando al cura. Por ello el maestro gana reconocimiento público y desde el Estado se dictan políticas para impulsar su labor, para que escriba manuales y tratados y para que imite a los grandes maestros norteamericanos y europeos, a los que los radicales constantemente citan.

Entre las múltiples cualidades que debe detentar un maestro de escuela y que se describen ampliamente en las traducciones se nota: capacidad de razonamiento y claridad en sus exposiciones, benevolencia, caballerocidad, tolerancia y sencillez. Un institutor proyecta sabiduría, nunca severidad; paciencia, jovialidad, generosidad, rectitud, firmeza, puntualidad, modestia y templanza, dulzura, sentido de justicia y es amigo del orden. (*Educación americana, El maestro de escuela, Conferencia sobre los deberes, Curso normal de institutores, La escuela pública*).

Los autores coinciden al afirmar que el maestro impulsa el aprendizaje, estimula el amor por el conocimiento y el amor por los niños. Igualmente, sienten un profundo amor por la patria y por su profesión, tienen un sentido moral inigualable, poseen buenos hábitos y son el mejor ejemplo de una conducta moral:

La conducta del maestro debe ofrecer incesantemente a sus discípulos el ejemplo de la moral que les enseña; ella atestigua la fe que tiene el maestro en su doctrina; esta enseñanza toma así, a sus ojos, el carácter de la verdad: harán el bien porque su maestro les aconseja que lo hagan, pero principalmente porque se lo ven practicar (*Conferencia sobre los deberes de los institutores*, Ch. A. Salmon *LEN*, #6, 11/02/1871, p. 89).

Es preciso, pues, que sea recto de corazón i de intención (*Exposición de los principios de la pedagogía*, P. Carpentier, Ch. Delon, F. Delon, *LEN*, #273 01/07/1876, p. 103).

El sentimiento moral i relijioso, el conocimiento del bien i del mal, de lo justo i de lo injusto, existen en gérmenes en el alma del niño; i el gran fin del institutor consiste en desarrollarlos i hacerlos fructificar (*Exposición de los principios de la pedagogía*, P. Carpentier, Ch. Delon, F. Delon, *LEN*, #273 01/07/1876, p. 103).

El institutor debe no solo tener una vida pura i sin mancha, sino que debe evitar hasta la mas lijera sospecha relativa a sus costumbres” (*Curso Normal de los institutores primarios*, J. M. Gérando, *LEN*, #25, 24/06/1871, p. 390).

En *el Maestro de escuela*, incluso, se dedican extensas páginas a los cuidados que debe tener el maestro con su salud y su alimentación: recibir el sol y el aire puro, mantener la buena higiene y el buen humor, vestirse bien y dormir lo suficiente, son algunos de estos. Para los radicales, se trataba entonces de importar en sí comportamientos y estilos de vida en los maestros locales y, por ello, este modelo de rectitud moral y buenos hábitos, se quiso adoptar y adaptar plenamente al ideario radical y la prueba central fueron los mismos maestros alemanes que llegaron al país para que en persona ilustraran estas cualidades.

En *LEN* se publican textos, como el de Enrique Cortés, donde este señala cuáles son las funciones de los inspectores, entre estas, controlar el comportamiento de los maestros, incluso por fuera de la escuela. Los maestros y directores de escuela pierden privacidad, son figuras públicas que representan el ideal de ciudadano, de sociedad: “El Director de la escuela debe ser el tipo de buen ciudadano, del buen padre i del buen esposo. Si el Director se hiciere culpable de embriaguez, si frecuentara casas de juego o de prostitución...” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 484). Más adelante, Cortés afirma: “El distrito debe convertir en asunto de honra y de dignidad comunal el poseer un maestro de escuela que sea lo que debe ser: una especie de sacerdote y de apóstol” (Informe, E. Cortés, *LEN*, #31, 05/08/1871, p. 483). Este funcionario público, maestro él mismo y gran ideólogo de la reforma, era uno de los que constantemente insistía en el hecho de la atención que se les debía prestar a los maestros. Estos merecían un buen pago y era obligación del Estado atender todas sus necesidades, así como buscar el reconocimiento de la sociedad por esta labor.

Igualmente, el preceptor de la Escuela Primaria de Varones del Distrito de Baranoa, Estado de Bolívar, José Ángel López Mora, describe la función de estos “apóstoles de la ciencia” en las siguientes palabras:

La mision de los preceptores, encontramos como principal, la de formar el espíritu, el alma i el corazon de los niños” y para este los maestros “deben ser afables, corteses, pundonorosos i honrados, deben ser un modelo de virtudes; pues estando a su cargo el porvenir de la sociedad, es de este modo como pueden dejar satisfechos los deseos de ella i llenar cumplidamente su sagrada mision. A mas de estas cualidades, requieren los preceptores el conocimiento perfecto en todas las materias de enseñanza, de modo que sea a ellos tan fácil, tan suave su explicación como la respiracion de sus pulmones. Un mal institutor jamas formará un buen alumno, este siempre será el reflejo de aquel” (Carta, J. A. L. Mora, *LEN*, #17, 29/04/1871, p. 260).

Con respecto a las funciones y deberes que los institutores debían cumplir, al entrar a jugar un papel tan central en toda esta dinámica de la reforma, los maestros poseían igualmente unas funciones y deberes. En el *Decreto Orgánico* se establece en el artículo 33:

Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, i deben vijilar incesantemente su conducta no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella, escepto dentro de los límites de la casa paterna. Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras i acciones, hábitos de urbanidad, i los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive. Una de las mejores recomendaciones de un institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela.

Es de tal trascendencia el papel de los maestros que el *Decreto Orgánico* les asigna la responsabilidad en la elección profesional de los niños, el artículo 34 afirma:

El Director de la escuela deberá informarse con toda exactitud de la posición social de cada uno de sus discípulos, i de la carrera o profesión a que se le piensa dedicar. Tales informes le servirán de base para las conferencias i consejos particulares.

En las traducciones aparecen como deberes y funciones del maestro varios aspectos. El primer deber de un maestro es dar conocimientos intelectuales y morales a sus alumnos, para ello debe preparar muy bien sus clases, emplear muy bien los métodos de enseñanza. Debe ser capaz de llegar a todos sus alumnos, tanto al que aprende lento como al que es más rápido, ello

implica conocer el carácter e inteligencia de cada uno de sus alumnos (*Conferencia sobre los deberes, La escuela pública*).

Es deber del maestro además fomentar el amor por la ciencia, el conocimiento, la industria y el trabajo. Además, debe vigilar y cuidar el comportamiento de sus alumnos, la salud, estar al tanto de cualquier comportamiento sospechoso (*Conferencia sobre los deberes, La escuela pública, Curso normal de los institutores*) y propender por las buenas relaciones entre ellos. Al ser un funcionario público, el maestro estaba revestido de todo un poder dado por el Estado y eso le daba la autoridad para influenciar comportamientos por fuera de la escuela (*Curso normal de institutores*).

Tal vez el deber más importante de un maestro es amar su vocación y amar a los niños:

Amáis a los niños, i este amor es el secreto más eficaz para manejarlos bien, pero esto no es todo. Los buenos resultados de un institutor depende principalmente de su carácter. En balde estableceréis preceptos; en balde multiplicareis los castigos i las recompensas, si no poseéis esa autoridad invisible, insensible, que vuestro carácter personal debe garantizar” (*Curso Normal de Institutores*, 389).

8.3.2. Valoración y estima de la profesión

El discurso de los liberales radicales pretende llevar a lo más alto la labor del maestro y esta idea se ilustra en las traducciones. Son varios los textos donde la profesión de maestro se presenta como una de las más elevadas profesiones, ejercida por los hombres más sabios en la historia de la humanidad. Hay autores que hablan del institutor primario como una profesión de gran nobleza, debido al valor intelectual y moral que poseen los maestros, así como por su función social (*Educación americana, El maestro de escuela, Conferencia sobre los deberes, Curso normal de institutores*):

Complázcome en reconocer la nobleza del título de institutor primario”, título que la frívola opinión del mundo no es capaz de apreciar en su verdadero valor, destituido como se encuentra de toda ventaja exterior i brillante; pero que no por esto merece menos la consideración i respeto de los espíritus rectos i de las personas honradas (*Curso Normal de los institutores primarios*, J. M. Gérando, *LEN*, #24, 01/06/1871, p. 371).

[...] en el objeto de vuestra vocación i consideremos que no es pura i simplemente una profesión la que vais a ejercer, sino que en ella se encierra una

alta misión, un ministerio moral de la mayor trascendencia, una función social en extremo importante (*Curso Normal de los institutores primarios*, J. M. Gérando, *LEN*, #24, 01/06/1871, p. 371).

Pues es precisamente de que estos dos países [Estados Unidos y Suiza] dan al maestro de escuela el lugar que le corresponde i de que ambos países consagran a la difusión de la instrucción la mayor de sus rentas (*Enseñanza obligatoria*, É. L. Victor. Laveleye #134, 26/07/1873, p. 238).

Para los radicales, como se mencionaba, el futuro del país estaba en la educación y la tarea le correspondía al maestro. En el texto *La pereza y la impaciencia*, texto sin autor, se lee:

La suerte del país está en las manos de los maestros bajo todos aspectos. De las escuelas bien servidas salen los buenos soldados, los honrados e inteligentes artesanos, los majistrados rectos i patriotas, los buenos padres de familia, i en fin excelentes ciudadanos (*La pereza y la impaciencia*, #31, 05/08/1871, p. 482).

En ese mismo sentido, el texto *Necesidad de desarrollar el sentimiento moral en los niños*, afirma: “Si se exceptúa la del sacerdocio, ¿qué misión tiene el hombre en la tierra mas bella, mas noble, mas importante que la del institutor?” (*Necesidad de desarrollar el sentimiento moral en los niños*, s/a, *LEN*, #60, 24/02/72, p.57). Por lo anterior, se percibe esa función casi apostólica y esta da paso a la patriótica. En un texto que se publica con el fin de celebrar el 20 de julio, se lee: “Los maestros de escuela son los verdaderos continuadores de la obra emprendida en 1810. Ellos deben inspirarse de las virtudes de nuestros padres inculcarlas en los niños y de estos formar dignos sucesores de aquellos” (*El 20 de julio*, s/a, *LEN*, #81, 20/07/1872, p.225).

Los ideólogos radicales no ahorran elogios a la hora de ennoblecer esta profesión. Enrique Cortés, en su actitud siempre crítica, expresó en varias ocasiones, lo mal que estaban formados los maestros para hacer frente a la enorme tarea que proponía la Reforma Educativa. En un informe Cortés expresa su incertidumbre frente a la mala formación de los maestros y se propone luchar por:

eleva su posición intelectual, moral i social [...] De las primeras i mas premiosas necesidades en la tarea de educar a la juventud, es la de contar con maestros que, no solamente tengan conocimientos técnicos en las materias que enseñan, sino que conozcan el arte, o acaso ciencia, de transmitir esos conocimientos (Informe, E. Cortés, *LEN*, #49, 50, 51, 16/12/1871, p. 783).

Por su parte, Eustacio Santamaria igualmente afirma: “De lo que antecede se ve claramente que lo esencial, si se desea plantear seriamente un sistema racional de escuelas en Colombia, son los maestros, i nada más que los maestros. Teniendo estos, todo está hecho” (*La instrucción primaria en Alemania*, E. Santamaría, *LEN*, #30, 29/07/1871, p. 470).

Y Santiago Pérez expone la importancia que tiene la figura del maestro en la educación y cita figuras tan importantes en la educación europea y norteamericana de la época como Horace Mann y Francois Gizot. Educar al maestro colombiano es vital para llevar a cabo con éxito la misión educadora. Pérez, en su recorrido por las Escuelas Normales en Estados Unidos, habla de los congresos y asociaciones que realizan los profesores en dicho país y exalta la alta estima social en la que los tienen en el país del norte. Para Pérez el maestro es : “el espíritu del proverbio inglés: *como es el maestro, así es la escuela*” (Informe, S. Pérez, *LEN*, #40, 07/10/71, p.625).

8.3.3. Estrategias de apropiación focalizadas en resaltar la función del maestro

Este valor y estimación de la labor del maestro también se reflejan en las estrategias de los traductores. En *Educación americana* se advierte que la figura del maestro es exaltada y se observan cambios de sentido, adiciones y explicaciones, que en los dos casos que se presentan a continuación buscan poner un énfasis mayor en la formación del maestro y sus cualidades:

[...] and having now determined to use reason as his chief means of instruction, he will have need of all the powers he has acquired.
(Mansfield, 1851, p. 83)

[...] y que, estando determinado a hacer uso de la razón como el principal medio de instrucción, necesita emplear todas sus facultades, naturales o adquiridas.
(*LEN*, #5, 04/02/1871, p. 71)

The teacher should be a gentleman
(Mansfield, 1851, p. 85)

El maestro debe ser un caballero completo
(*LEN*, #6, 11/02/1871, p. 786)

Se nota igualmente en lo anterior que el maestro nace con cualidades naturales inherentes, hay algo de predestinación en esta carrera. En *El maestro de escuela* se encuentran

casos semejantes a los anteriores, en los que se agrega información para exaltar las nobles cualidades y deberes de los maestros:

[...] so many have entered upon it without fitness of mind or character for its numerous duties (...)

(Emerson, 1842, p. 271)

[...] haberla abrazado tantos sin las aptitudes y condiciones de espíritu y carácter que se necesitan para llenar tan altos y numerosos deberes

(LEN, #1, 07/01/1871, p. 11)

También hay intervenciones mucho más directas que cambian el sentido y se agregan datos de alto contenido ideológico, como lo ilustra este ejemplo en el que se añade información para enfatizar el hecho de que los maestros son agentes libres que tienen su propio poder de decisión y no se dejan manipular por mandatarios políticos o religiosos:

The million may, if they please, remain the victims of pretenders in science, of sciolists in literature, and of demagogues in politics; but the teacher must understand for himself

(Mansfield, 1851, p. 68)

Millones habrá que quieran continuar siendo víctimas de los charlatanes en las ciencias, de los pedantes en literatura, o de los demagogos en política; pero el maestro debe comprender las cosas por sí mismo para no ser instrumento de nadie

(LEN, #4, 28/01/1871, p. 53)

En este caso el énfasis en la rectitud del maestro refuerza pues esa concepción de virtud, laicidad y perfección del maestro, el que mejor puede encarnar los ideales radicales.

Se quiere concluir este análisis contrastivo entre los contenidos de las traducciones y la ideología radical expresada en el *Decreto* y diversos documentos de tipo administrativo y crítico, con una apreciación con respecto a la creación de las Escuelas Normales y al plan de estudios.

Como se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, si la formación de los maestros es tarea de primer orden, la construcción de Escuelas Normales fue la materialización concreta de estos deseos y es donde claramente puede observarse la transferencia cultural concreta pues se puede afirmar que los radicales importaron el modelo de una institución educativa de corte principalmente alemán.

Como lo señala Enrique Cortés, en las Escuelas Normales en los Estados Unidos de Colombia se implementará ‘la enseñanza metódica’ a partir de la teoría de Pestalozzi. De hecho el título que reciben los alumnos de las Escuelas Normales es ‘Maestro de escuela

primaria, según el sistema de Pestalozzi' (Decreto, E. Cortés, *LEN*, #54, 13/01/1872). Las Escuelas Normales se convirtieron entonces en la cristalización más concreta de la Reforma Educativa radical liberal. En el *Decreto Orgánico* artículo 115 se afirma que: "La enseñanza en la Escuela central tiene por objeto principal la perfección i difusión de los métodos de enseñanza".

Además, en el mencionado documento, en el artículo 133, se señala que: "La enseñanza de las Escuelas normales tendrá por objeto principal los métodos de enseñanza i todas las materias designadas para las escuelas primarias superiores, pero dándoles mayor desarrollo i estension". Igualmente en el *Decreto* se señala que se impartirán cursos de artes y oficios, como agricultura, economía social y doméstica y un "curso normal de pedagogía en el cual las personas que tengan intención de consagrarse a la instrucción, aprendan la teoría de la enseñanza i el empleo de los métodos perfeccionados".

Por las traducciones que se publicaron en *LEN* se nota de manera reiterada, que el modelo que imperaba para la creación de las Escuelas Normales era el modelo alemán basado en la pedagogía pestalociana. Incluso, John Seely Hart en su texto *Escuelas para la enseñanza profesional de maestros*, define la Escuela Normal, definición que se ajusta perfectamente a lo que implementaron los radicales en Colombia:

Una escuela normal, de acuerdo con la significación de la palabra, sería un patrón de escuelas, una institución que podría servir para que fuese imitada i seguida por otras escuelas de la misma especie [...] Una escuela normal es un instituto para la enseñanza profesional de maestros. Es una institución en que los que quieren hacerse maestros aprenden a ejecutar su tarea; en que aprender, no a leer, sino a enseñar a leer; no a escribir, sino a enseñar a escribir; no gramática, sino a enseñar gramática; no jeografía, sino a enseñar geografía; no aritmética sino a enseñar aritmética (*Escuelas para la enseñanza profesional de maestros*, J. S. Hart, *LEN*, #222, 03/04/1875, p. 110).

Saber cómo se estructuraban las Escuelas Normales y cómo funcionaban, eran asuntos presentes en las traducciones publicadas en *LEN*. Se publican textos donde se muestra el funcionamiento de Escuelas Normales en Prusia-Alemania como la de Postam, Bruhl y Wissenfels. Se suministran detalles de la organización, estructuración, inspección, planes de estudio, edificios, rentas, maestros, mobiliario e infraestructura, número de alumnos, condiciones de admisión, años de estudio, exámenes, entre otros elementos:

El objeto de la Escuela primaria Normal es formar maestros de escuela, i debe ella por tanto proveer a sus alumnos de la suma de conocimientos que el Estado ha declarado indispensablemente necesaria para las necesidades intelectuales de las clases más desvalidas del pueblo, de quienes van a ser maestros, i después hacerlos a propósito para desempeñar su importante oficio con celo, con religiosa voluntad i con ahínco (*La escuela primaria normal de Bruhl*, s/a, *LEN*, #236, 10/07/1875, p. 223).

Todos estos detalles se resaltan porque los radicales se caracterizaron por dar cuenta de la educación a partir de los más mínimos elementos y en sus largos informes, tanto el Director General como los diversos directores de cada Estado, suministran datos de lo más general a lo más nimio. En efecto, toda esta organización minuciosa de las instituciones educativas fue un reto para ellos, dada la pobre condición en la que encontraron la educación básica a su llegada al poder. Cubrir cada uno de los componentes del sistema educativo era esencial y lo que vieron en otros contextos fue aplicado al propio. Lo mismo puede decirse de los planes de estudio, pues la perspectiva científica, como se describió en el capítulo anterior, así como la orientación moral y el énfasis en áreas tales como la educación física y la higiene, al igual que las artes, especialmente el canto y la música, fueron todas tendencias que llegaban en los manuales y textos pedagógicos que se importaban.

A lo largo de este capítulo se efectuó una comparación entre las traducciones publicadas en *LEN* y las diversas circunstancias que impulsaron a los radicales liberales a elegir ciertos textos y no otros para traducir. Los documentos que permitieron descubrir y analizar dichas circunstancias contextuales fueron *El Decreto Orgánico*, los informes, la correspondencia y artículos críticos externos a las traducciones, pero publicados en el periódico y que ilustran el pensamiento radical.

Se puede afirmar que para los radicales liberales cambiar el paradigma y la tradición heredada de la Colonia, implicaba salir de sus fronteras y legitimar sus propuestas a partir de la traducción y de la referencia y admiración constante por dichos contextos externos. Este proceso de abrirse a otras realidades permitió una masiva importación de material, concepciones y modelos que renovaron su campo educativo, una verdadera transferencia cultural.

De esta manera, se encuentra en el periódico *LEN* una significativa presencia de conceptualizaciones de origen pestalociano en torno a la educación, los métodos de enseñanza, la educación como instrumento para la conquista de la prosperidad y la paz y la representación del maestro, que en primer lugar, apoyaron la reforma desde unas bases racionales, y en segundo, sentaron las bases de la ideología radical para buscar una transformación de la sociedad.

Además, la importación de material y las traducciones, no fueron suficientes. Conocer los sistemas educativos estadounidenses y europeos desde su interior y entrar en contacto con maestros y pedagogos extranjeros permitió legitimar sus propuestas y completó esa labor de importación inicial. Varios radicales actuaron como agentes intermediarios que importaban el material, importaban los modelos y las ideas. En esta dinámica de la transferencia cultural, llegaron a Colombia las traducciones en sí, pero también modelos como las Escuelas Normales, los modelos manualísticos que fueron imitados por los maestros locales y los comportamientos, como fue el caso de los maestros, figuras virtuosas e ilustres que se querían imitar.

Finalmente, se debe afirmar que la cultura de llegada limitó y modeló la elección de los textos y su manera de presentarlos. Por un lado, los editores del periódico localizaron los textos originales a los contextos geográficos locales y, por otro, temas como la moral y la religión fueron matizados para evitar la controversia.

Como lo afirma uno de los radicales liberales, Dámaso Zapata, en la educación, el grupo hegemónico vio la salvación de un país que no encontraba unidad y que vivía un profundo atraso social, económico y cultural:

Muy distantes estamos todavía de la perfección i del próspero estado que apenas vislumbramos para lo porvenir; mucho nos falta para podernos comparar con pueblos mas adelantados, en los que la educación ha echado profundas raíces elevado hasta el mas alto nivel la condición del ciudadano i modificado de una manera radical su manera de ser social; imperfectas i deficientes son todavía las enseñanzas que se dan en las escuelas [...] hemos echado sólidas bases para coronar la empresa i llevar a buen término, dentro de un tiempo no mui lejano, la civilizadora revolución que con tanta fe i entusiasmo hemos acometido (Informe, D. Zapata, *LEN*, 26/09/1874, #195, p. 302).

CONCLUSIONES

En este trabajo se estableció una relación entre la traducción y la educación durante el período liberal radical a finales del siglo XIX en Colombia a partir de la descripción y análisis detallado del periódico oficial de carácter educativo *La Escuela Normal* (1871-1879) (*LEN*). Como hipótesis se planteó que la Reforma Educativa implementada por el grupo político mencionado recibió una considerable influencia del pensamiento educativo moderno de Europa y Estados Unidos. Dicha influencia se manifestó en el representativo número de traducciones que se publicaron en *LEN*, tal número en efecto muestra que la traducción no es una actividad neutra, sino que cumple un papel activo en el enriquecimiento de los diversos sistemas de los países, en este caso el sistema educativo de Colombia. Además, esta actividad intercultural está determinada por las relaciones de poder inscritas en las culturas. por ello, la selección de lo que se tradujo y la manera en que se tradujo obedecieron a los intereses e ideología de los radicales liberales.

Las principales conclusiones de esta tesis se presentan en relación con los aportes a las distintas áreas de trabajo que se abordaron en este trabajo: aportes a la historia cultural de Colombia en el siglo XIX, a las metodologías para hacer historia de la traducción en Colombia, a la relación entre traducción y poder, a la descripción y concepción decimonónica de traducción en Colombia y a la historia de la traducción en este país.

En relación con los aportes a la historia cultural de Colombia

- En esta investigación se ilustró el rol desempeñado por la traducción en la construcción del área educativa en el siglo XIX en Colombia, aportando así a la historia de la educación y en general a la historia cultural del país. Al realizar un trabajo en el que se combinaron tres áreas de conocimiento en relación con la traducción, tales como la pedagogía, la manualística y la prensa, se presentó una visión de los intercambios culturales en Colombia de significativo interés para la historia general. En primer lugar, la educación en este país de finales del siglo XIX estuvo marcada por las transformaciones que se llevaban a cabo en Europa y Estados Unidos. Los procesos de modernización e industrialización de aquellos contextos produjeron un

cambio en la concepción de educación que se tenía. En Colombia el grupo de liberales radicales quiso apropiarse de esta concepción, a pesar de que el país no mostraba claras señas de industrialización; este era un proceso que estaba por comenzar. De ahí que los radicales vieron en una transformación de las bases de la educación inspirados en modelos extranjeros, la clave para ‘entrar en la modernidad’. Las traducciones y la referencia constante a estos países fue la clave para generar un discurso transformador que se proyectó en *LEN*.

En segundo lugar, la influencia de las ideas extranjeras en materia educativa se ve marcadamente en elementos como: la visión de la educación y protección de la infancia, la valoración de la profesión del maestro, la laicidad, la obligatoriedad y el carácter público de la educación, la educación moral racional y la educación para el desarrollo del país. La consolidación de un sistema de educación primaria y la formación adecuada de maestros fueron prioridades para los radicales, quienes encontraron inspiración en lo que sucedía en otros países. Así pues, las traducciones moldearon las prácticas educativas en Colombia. Finalmente, para la historia de la prensa y la manualística en Colombia es de gran interés observar el estatus de la traducción en la política editorial de un periódico. Igualmente, en el periódico se encuentra material (artículos críticos, administrativos, leyes, correspondencia, entre otros) que da cuenta de la recepción de las traducciones y de las ideas que se importaban. Además, si bien ya se ha detectado la frecuencia de la traducción y adaptación de manuales en el siglo XIX, lo que se destaca en esta investigación es el recurso a la prensa como una fuente para rastrear las primeras traducciones de manuales.

- A partir de la intensa labor traductiva e importadora llevada a cabo por los liberales radicales se dio un proceso de transmisión significativa de conocimiento. Sin embargo, la traducción no se limitó solo a dicha transmisión de saberes. Esta actividad promovió la crítica frente a los diversos métodos y modelos educativos a seguir. Permitió que se diera una apropiación de saberes y modelos para ser re-contextualizados en la cultura de llegada y facilitó también la construcción propia, en este caso, la creación de material pedagógico propio por parte de los educadores colombianos.

- Tanto la prensa como el manual escolar representan objetos culturales que abren espacios privilegiados para estudiar las representaciones sociales en el siglo XIX; además fueron importantes canales de difusión ideológica. La naturaleza de *LEN* reviste especial importancia en la medida en que es un periódico oficial, con alto componente educativo y que cumple funciones relacionadas con el manual escolar. Tal naturaleza permitió acceder a este material para profundizar en la ideología radical y encontrar información sobre sus ideas de progreso, paz, moralidad, entre otras. Además la prensa confirma cómo los contenidos de las traducciones publicadas obedecen a esa ideología y se encontraron elementos que permitieron identificar la función que se dio a la traducción. La prensa difundió y legitimó esos ideales, sirviendo como testimonio para conocer este aspecto de la vida cultural y política de la época.

En relación con la metodología en historia de la traducción en Colombia

- Las diversas metodologías para efectuar historia de la traducción han evolucionado con respecto a sus modelos, objetos y fuentes. En esta investigación se efectuó un diseño metodológico acorde con los desarrollos recientes y se comprobó que hay objetos de estudio de gran riqueza desde el punto de vista traductológico en Colombia. Se da continuidad a la exploración de un área que no ha estado tradicionalmente en el centro de interés como es la historia de la traducción en Colombia. Además se estudió un grupo hegemónico que llevó a cabo importantes cambios, pero que estuvo poco tiempo en el poder. De los radicales liberales se han hecho estudios de significativo alcance, pero una exploración de la construcción de su ideología desde un estudio de las transferencias culturales necesita mayor indagación.
- Contrariamente a la mayoría de los estudios anteriores, se exploraron textos diferentes a los literarios o religiosos, como los de carácter especializado ligados al campo de la pedagogía y la divulgación científica. El material encontrado fue revelador del gran vacío existente en la historia de la traducción y de las ideas en Colombia con respecto al estudio de estos géneros textuales. Sabemos poco de cómo se dio en nuestro

contexto la importación de saberes especializados y científicos en el siglo XIX. Paralelamente encontrar dicho material en un formato como el de la prensa, comprueba la riqueza patrimonial de esta fuente para la historia de la traducción en Latinoamérica, en particular durante el siglo XIX, época en el que la prensa cumplió múltiples funciones ligadas a la difusión de información, creación de una opinión pública y formadora de una identidad.

- Desde el punto de vista metodológico, con esta tesis se aportaron pistas metodológicas de exploración de fuentes para contextualizar las traducciones. Para ello se exploraron diversas fuentes, además de las traducciones, de modo que fuera posible llevar a cabo dicha contextualización. De esta manera se aplicaron los parámetros de los EDT y las propuestas socioculturales, así como las metodologías de la historia de la traducción que no se limitan al establecimiento de un corpus sino que buscan generar explicaciones y crítica frente al fenómeno traductivo. También se presentó una visión de la historia de la traducción como actividad que permite observar los cambios y la transformación que ha sufrido esta práctica siempre en relación con su entorno geográfico, sus agentes y el discurso de la época. Entre esas fuentes se hizo uso principalmente de material paratextual y material extratextual –este último material ajeno a las traducciones pero que se publicó en el periódico–. Este material fue de gran ayuda para comprender el discurso liberal radical, y ayudó a explicar ciertas elecciones de los traductores. También facilitó la exploración de los discursos que rodearon la publicación de las traducciones. El hecho de estudiar material producido por un grupo hegemónico posibilitó identificar aspectos relacionados con la selección y difusión de las traducciones, la postura institucional, la línea editorial que querían dar a las traducciones y cómo querían que fueran utilizadas. Con el estudio de este material paratextual y extratextual se confirmó que efectivamente favorece la mediación del conocimiento y prepara el terreno para la recepción. Además, se comprueba que la traducción sirve de herramienta de legitimación de las ideas que los radicales quisieron imponer.

En relación con el nexo entre traducción y poder

- Las traducciones son herramientas de poder. En un contexto institucional y hegemónico como el de Colombia en la época estudiada, observamos que las traducciones evidentemente fueron instrumentos de legitimación del poder a través del conocimiento. Los autores y temas eran el reflejo de las ideas pedagógicas que se querían imponer: racionalización en la educación, moralidad, progreso del país y pacificación. En esa medida, la referencia a los contextos extranjeros era determinante, pues la ideología radical estaba profundamente marcada por una constante referencia a los modelos europeos y estadounidenses como modelos modernos por imitar. Las traducciones se convierten en factores de consolidación de la autoridad y el prestigio. Junto con las constantes referencias que se hacían a países como Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Alemania en artículos y editoriales, se sustentaba la necesidad de imitarlos para dejar atrás modelos anacrónicos como el español. Esta ideología se ve entonces reflejada desde la selección de qué traducir, hasta cómo hacerlo.
- La traducción en el siglo XIX en Colombia fue una actividad inmersa en las diversas transformaciones que vivía la sociedad y por ello no pudo ser una actividad neutra. Los agentes interactuaban en diversas formas con estos productos de las culturas y los presentaban e integraban de acuerdo con los valores e intenciones políticas, culturales, sociales y económicas, en este caso, la construcción de una nueva sociedad.

En relación con expandir el concepto de traducción

- La visión descriptiva de la traducción amplió significativamente la manera en la que se observa el hecho traductivo. En esta investigación fue clave observar la traducción desde el ángulo de las traducciones en sí, pero igualmente desde una mirada de las transferencias culturales: se transfieren objetos (entre ellos los textos a traducir), modelos, instituciones y comportamientos. Se observó que funcionarios, editores, maestros y traductores interactuaban de diversas maneras para efectuar procesos concretos de transmisión de saberes. Se dio entonces una verdadera transferencia cultural que implicaba la importación de material, de conocimientos y saberes a través de las traducciones, pero igualmente se dio una importación de modelos y

representaciones sociales. La noción de transferencia se remonta a su aspecto más literal en el sentido de movimiento geográfico de individuos y de objetos. En Colombia se dio a través de los desplazamientos que realizaban los funcionarios en el extranjero donde visitaban las instituciones, hacían comentarios y enviaban los textos, manuales y periódicos de donde se tomaba la información para traducir, así como diverso material pedagógico. Entre las importaciones de modelos se ve la importación concreta de instituciones como las Escuelas Normales, los *kindergarten* y las salas de asilo. La primera, la institución clave para la formación racional y científica de maestros. Las dos últimas, instituciones dedicadas al cuidado y educación de los más pequeños. Se dio igualmente una transferencia con respecto a las publicaciones. Vemos que el mismo periódico *LEN* imita la prensa educativa europea y estadounidense que tuvo su auge cuando se consolidaban los sistemas educativos nacionales y se buscaba incentivar la educación. Los manuales que diseñaban los maestros eran una imitación del modelo extranjero donde se efectuaba la integración de las ideas que exportaban y se adaptaba según las necesidades locales. Incluso se realizan proyectos interculturales entre colombianos y alemanes para crear manuales. Con respecto a los métodos también se ve esta idea de la transferencia cultural como es el modelo de las lecciones objetivas o el caso de la adopción de castigos y recompensas. Finalmente, se identificó también un caso de transferencia cultural en relación con la adopción de ciertas concepciones educativas (concepción racional de educación, de la infancia, de la disciplina, entre otras) y de comportamientos (el maestro modelo de ciudadanía y miembro importante de la sociedad).

En relación con la historia de la traducción en Colombia

- Durante el período Radical liberal se asiste a un acontecimiento de la historia de la política, la cultura y la educación en Colombia en el que los contenidos que se presentaban en las escuelas eran contralados por la entidad estatal (Cardona, 2007). En esta medida lo que se publicó en *LEN* refleja de manera clara los intereses radicales: las ideas de progreso, bienestar, racionalización de la educación, formación moral, pacificación, desarrollo económico.

- Para el estatus de la traducción en Colombia es interesante observar el importante lugar que tuvo el traductor durante la Reforma Educativa. El traductor fue un funcionario reconocido que trabajó activamente en el periódico, recibía alta remuneración y tuvo el mismo reconocimiento que los escritores regulares. Desde el radicalismo liberal se incentivó el oficio de la traducción y las traducciones fueron un ejercicio académico que contribuyó al desarrollo intelectual. La traducción fue visible, reconocida y apoyada por el gobierno. Se consideró una estrategia para el avance y el progreso. No ponemos en duda que tanto los que hacían manuales como los que traducían contribuyeron a la ‘construcción de la nación’.
- Por el material paratextual se determina que las traducciones están acompañadas por textos que legitiman la autoridad de las mismas. A algunas de las traducciones publicadas en *LEN* las preceden pequeñas introducciones donde se reafirma la autoridad que posee el autor traducido en esa materia. Se presentan obras que han sido galardonadas y apreciadas en sus contextos de origen. Los editores o funcionarios radicales buscan guiar la lectura de las traducciones; en particular, querían asegurarse de que los maestros leían, entendían y ponían en práctica las obras traducidas.
- Con esta investigación se pudo observar que tuvo lugar una importante iniciativa gubernamental para la difusión de conocimientos ligados a la pedagogía, la educación, la didáctica y la vulgarización científica que buscó extenderse por toda Colombia bajo el formato de la prensa. Las traducciones llenaron un importante vacío en el campo educativo e impulsaron la producción propia, generando así un movimiento científico entorno a la educación.
- El periódico *LEN* representó un objeto de estudio de gran riqueza para encontrar información oficial y reconstruir un perfil institucional. Pero el material de carácter pedagógico, educativo y ligado a la ciencia fue todavía más enriquecedor. Sirvió no solo como fuente para encontrar las traducciones sino también como fuente para rastrear los discursos. Este periódico fue un verdadero esfuerzo por generar un canal de difusión de todos esos cambios educativos en el siglo XIX basados en las referencias externas. Además, se aplicó una metodología que permitió medir el peso de la traducción en cada ejemplar para observar la presencia de la traducción. Se observó

entonces que por ejemplar en el periódico los datos en cuanto a traducción eran representativos.

- *LEN* se caracteriza por su combinación de elementos oficiales y pedagógicos. Sin embargo se destaca particularmente los contenidos pedagógicos, las lecciones sobre diversas materias, los conocimientos útiles y prácticos y los artículos morales. Dichos contenidos le dan a *LEN* un carácter particularmente pedagógico, educativo y especializado. Igualmente, hay una presencia sustancial de traducciones en los contenidos mencionados. Así pues, el análisis detallado de los contenidos de las traducciones permitió concluir que estos corresponden a esos ideales buscados por los radicales y que ya se han mencionado extensamente. En los temas de las traducciones se observa la racionalidad científica: lecciones para incentivar conocimientos relacionados con el desarrollo industrial y económico del país; contenidos morales representado en lecciones o en textos literarios como fábulas; contenidos políticos ligados al sistema federal y finalmente, la amplia gama de lecciones pedagógicas para formar racional y científicamente a los maestros.
- Las traducciones siempre tuvieron una presencia a lo largo de la existencia del periódico y siempre aparecían en cada uno de los ejemplares, excepto cuando el ejemplar se dedicaba a informes generales de los Directores de Instrucción Pública. La mayoría de las fuentes fueron libros y periódicos de naturaleza educativa y la influencia más destacada fue la del contexto anglófono (Estados Unidos, Inglaterra y Escocia) y francófono (Francia y Bélgica). Los autores traducidos eran educadores, maestros, funcionarios y autores que desempeñaron un papel significativo en la promoción y consolidación de un sistema educativo en sus países de origen. Autores de manuales escolares, editores de periódicos educativos y activos conferencistas que llevaron a lo más alto el ideal de educación y del maestro como fortalezas fundamentales de la nación. Esto era algo que querían imitar los radicales en Colombia.
- Los traductores que publicaron en *LEN* representan un grupo diverso, que comprende maestros, educadores, escritores, médicos, lingüistas (gramáticos), periodistas, funcionarios y diplomáticos. Varias son las figuras que se destacaron en los gobiernos radicales, que hacían parte de la élite, que a través de esa red de influencias los hace

cercanos al poder. Se puede afirmar que tienen en común su interés por la educación y la ciencia y por las ideas progresistas y modernas. Algunos, al viajar a Estados Unidos y Europa, pudieron conocer de cerca los sistemas educativos y los beneficios de estos. Hay también lingüistas que se dedicaron al estudio de las lenguas extranjeras y que incluso ejercieron funciones diplomáticas como intérpretes. Los traductores ocupaban todos los espacios del espectro político, aunque buena parte eran reconocidos políticamente como radiales liberales, también es posible encontrar prominentes conservadores. Esta situación muestra el espíritu tolerante de los radicales, amantes de la ciencia, la educación y seguidores de la idea de modernidad.

- En relación con la influencia que tuvieron los contextos de llegada para la recepción de las traducciones, se determinó que el aspecto religioso fue el más sensible, de ahí que se dio efectivamente un “choque de valores” o como lo afirma Lefevere: las traducciones están determinadas por el “universo del discurso” (Lefevere, 1992). Muchas de las ideas venían de contextos protestantes y de cierta diversidad cultural (Estados Unidos) donde conviven varias religiones. Colombia vivía entonces un catolicísimo extremo y la presencia de la Iglesia era marcada, además de ser la principal aliada de los conservadores, primer grupo opositor de los radicales. Así pues, la discusión más grande con respecto a este tema, que se observó en el contenido de las traducciones, fue la separación entre la religión y la moral, proyección de la discusión que igualmente se daba en Europa y Estados Unidos. Además, en las estrategias de traducción estudiadas se observa que las referencias religiosas tratan de matizarse, neutralizarse u omitirse por completo. También en esas estrategias se observaron apropiaciones puntuales de las traducciones con el fin de localizar los textos en las realidades históricas y geográficas locales.
- Los radicales querían poner a Colombia en el nivel de otras esferas mundiales donde se gestaba una mentalidad moderna. Se traducía para renovar el pensamiento y se publicaba con el fin de difundir esa mentalidad. Uno de los objetivos fundamentales de los radicales, según la información que el periódico nos aportó, fue el de mostrar en la educación la única posible salvadora: de no seguir por la senda de los otros países, Colombia estaba destinada a quedarse en la ignorancia y la barbarie.

Aportes a futuras investigaciones

- En el caso de Colombia, es necesario explorar y construir más corpus sobre la prensa y las industrias editoriales, continuar con la recuperación de traducciones para ampliar el patrimonio traduccional y así indagar en más temas y épocas.
- A lo largo de la investigación exploramos cómo la configuración política de Colombia a lo largo del siglo XIX estuvo marcada por dos partidos políticos: los liberales y los conservadores, los cuales se beneficiaron de las ideas importadas de otros contextos. Es necesario explorar más a fondo las posiciones y prácticas políticas de cada grupo en relación con la traducción y la transferencia cultural, así como relacionar estudios contrastivos para identificar las fuentes que alimentaron cada ideología política.
- Se hace necesario explorar y estudiar la prensa de carácter educativo y de difusión de conocimientos especializados. Conviene recordar que se crearon durante el período radial otros periódicos de este tipo. Además, es necesario indagar en otras áreas del saber. Deben explorarse los conocimientos aportados desde las influencias extranjeras y los autores que entraron a Colombia vía la traducción.
- Las obras de manualística decimonónica son de marcado interés para la investigación interdisciplinaria, pues es un trabajo mancomunado de historiadores, traductólogos y pedagogos. De esta manera se abriría un campo pluridisciplinario para indagar en la cantidad y la calidad, es decir, cómo los educadores colombianos se apropiaron de estos saberes y los adaptaron a sus propios contextos.
- El trabajo más interesante que sugiere esta investigación es la exploración más detallada de las traducciones. En esta tesis se examinó un pequeño corpus dado que el interés no estaba puesto exclusivamente en la comparación. Sin embargo, observamos que las estrategias empleadas por los traductores son múltiples. En particular, la relocalización como estrategia llama la atención, pues en este caso, estamos frente a material que por su función y naturaleza en muchos casos debe ser adaptado a los contextos de llegada.

- Nos satisface el haber tenido la oportunidad de dar a conocer un aspecto ignorado del patrimonio cultural colombiano y esperamos que nuestro trabajo inspire a otros para recorrer esta senda tan apasionante de la historia de la traducción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamo, G. (2012a). Introducción. En G. Adamo (Ed.), *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires: Fundación TyPa/Editorial Paidós.
- Adamo, G. (Ed.). (2012b). *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires: Fundación TyPa/Editorial Paidós.
- Adamo, S. (2006). Microhistory of Translation. En G. L. Bastin & P. Bandia (Eds.), *Charting the Future of Translation History* (pp. 81-100). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Agudelo, A. M. (2013). Lorenzo María Lleras. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 240). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Aguirre, B. E. (2004). Soledad Acosta de Samper y su papel en la traducción en Colombia en el siglo XIX. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 233-267.
- Alfauque, G. (Ed.). (2010). *Los límites de Babel. Ensayos sobre la comunicación entre lenguas y culturas*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Álvarez, R., & África, M. C. (Eds.). (1996). *Translation, Power, Subversion*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Alves, P. E., & Milton, J. (2008). The Mixed Identity of the Catholic Religion in the Texts Translated by the Jesuit Priest Jose de Anchieta in 16th Century Brazil. *Trans. Revista de traductología*(12), 67-79.
- Ángel, C. (2012). *Entre la fidelidad y la religión: Miguel Antonio Caro traductor*. (Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, Medellín).
- Arencibia, L. (1993). Apuntes para una historia de la traducción en Cuba. *Livivs*(3), 1-17. De <http://www.histal.ca/documents/index-alphabetique-par-auteur-2/?lang=es>
- Arencibia, L. (1995). La traducción: MARE NOSTRUM muchos siglos después. *Hieronymus Complutensis*(1), 53-61. De <http://www.histal.ca/documents/index-alphabetique-par-auteur-2/?lang=es>
- Arencibia, L. (1996/1997). La traducción en las tertulias literarias del siglo XIX en Cuba. *Hieronymus Complutensis* (4-5), 27-40.
- Arencibia, L. (2004). Algunas reflexiones sobre la presencia en la literatura cubana del siglo XIX de Victor Hugo a través de sus traducciones en homenaje a su bicentenario. *Hieronymus Complutensis*(11), 71-78.
- Arencibia, L. (2012). Los espacios de la traducción en las revistas culturales de la primera mitad del siglo XX en Cuba y su papel renovador. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: Autores, traducciones y traductores* (pp. 57-65). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Arencibia, L. (2013). José Julián Martí Pérez. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 251-253). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- Asimakoulas, D. (2009). Rewriting. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 241-245). London/New York.
- Baéz, M. (2000). Pedagogía pestalozziana en Escuelas Normales colombianas. *Historia de la Educación Latinoamericana*(2), 111-134.
- Baéz, M. (2003). Los maestros alemanes de la primera misión pedagógica y sus aportes a la educación colombiana. *Pensamiento y Acción. Revista internacional de Ciencia y Cultura*, 7(12), 21-34.
- Baéz, M. (2004). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Baigorri, J., & Araguás, I. A. (2004a). Iconography of Interpreters in the Conquest of the Americas. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 17(1), 129-153.
- Baigorri, J., & Araguás, I. A. (2004b). La mediación lingüístico-cultural en las Crónicas de la Conquista: reflexiones metodológicas en torno a Bernal Díaz del Castillo *HISTAL*. De <http://www.histal.ca/wp-content/uploads/2011/08/La-mediaci%C3%B3n-ling%C3%BC%C3%ADstico-cultural-en-las-Cr%C3%B3nicas-de-la-Conquista.pdf>
- Baker, M., & Saldanha, G. (Eds.). (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^e éd.). London/New York: Routledge.
- Baldwin, G. P. (2007). The translation of Political Theory in Early Modern Europe. En P. Burke & R. Po-chia Hsia (Eds.), *Cultural Translation in Early Modern Europe* (pp. 101-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandia, P. (2006). The Impact of Postmodern Discourse on the History of Translation. En G. L. Bastin & P. Bandia (Eds.), *Charting the Future of Translation History* (pp. 45-58). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bañuls, M. (2012). Fórmulas y expresiones prehispánicas en la literatura de evangelización: la nahuatlización del cristianismo. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 221-229). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Bassnett, S., & Lefevere, A. (1998). *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bastin, G. L. (2003). Por una historia de la traducción en Hispanoamérica. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 193-217.
- Bastin, G. L. (2006a). Francisco de Miranda, “precursor” de traducciones. *Boletín de la Academia Nacional de Historia de Venezuela* (354), 167-197. De <http://www.histal.ca/documents/index-alphabetique-par-auteur-2/?lang=es>
- Bastin, G. L. (2006b). Subjectivity and Rigour in Translation History: The Latin American Case. En G. Bastin & P. Bandia (Eds.), *Charting the Future of Translation History* (pp. 111-129). Ottawa: University of Ottawa Press.

- Bastin, G. L. (2007). Histoire, traductions et traductologie. En G. Wotjak (Ed.), *Quo vadis Translatologie ? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig* (pp. 35-44). Berlin: Frank/Timme GmbH.
- Bastin, G. L. (2008). Introducción Dossier La Traducción y la conformación de la identidad latinoamericana. *Trans. Revista de traductología*(12), 11-14.
- Bastin, G. L. (2009a). Latin American tradition. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^e éd., pp. 133-136.). London/New York: Routledge.
- Bastin, G. L. (2009b). Leguas amerindias. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Diccionario histórico de la traducción en España*. Madrid: Gredos.
- Bastin, G. L. (2010a). La pertinencia de los estudios históricos sobre traducción en Hispanoamérica. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 21(1), 17-28.
- Bastin, G. L. (2010b). Traduction et histoire. Les indispensables paratextes. En J. C. de Miguel, C. Hernández & J. Pinilla (Eds.), *Enfoques de teoría, traducción y didáctica de la lengua francesa. Estudios dedicados a la profesora Brigitte Lépinette* (pp. 47-60). Valencia: Universitat de València.
- Bastin, G. L., & Castrillón, R. (2004). La carta dirigida a los españoles americanos, una carta que recorrió muchos caminos. *Hermeneus*, 6, 273-290.
- Bastin, G. L., & Díaz, A. (2004). Las tribulaciones de la Carmañola (y de la Marsellesa) en América Latina. *Trans. Revista de traductología*, 8, 29-39.
- Bastin, G. L., & Echeverri, Á. (2004). Traduction et révolution à l'époque de l'indépendance hispano-américaine. *Meta. Journal des traducteurs*, 49(3), 562-575.
- Bastin, G. L., Echeverri, Á., & Campo, Á. (2004). La traducción en América Latina: propia y apropiada. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 69-94.
- Bastin, G. L., & Iturriza, M. G. (2008). La traducción como elemento creador de identidad en la prensa independentista de Venezuela (1808-1822). *Trans. Revista de Traductología*(12), 81-94.
- Bastin, G. L., & Pérez Arreaza, L. (2012). Las traducciones franciscanas en Venezuela: entre la práctica y la teoría. En M. Á. Vega (Ed.), *Traductores hispanos de la orden franciscana en Hispanoamérica* (pp. 79-89). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Batticuore, G. (2004). Intérpretes, traductores y censores. Eduarda y Lucio Mansilla: miradas desde/sobre la pampa. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 133-155.
- Bedoya, G. A. (2012). La traducción como práctica moderna de lo literario. El caso del suplemento El Nuevo Tiempo Literario (Bogotá: 1903-1915, 1927-1929). En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 31-39). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.

- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction En l'Allemagne romantique, Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin*. Paris: Gallimard.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder.
- Brisset, A. (1990). *Sociocritique de la traduction. Théâtre et altérité au Québec (1958-1998)*. Montréal: Le Préambule.
- Brown, J. (1980). The Genteel Tradition of Nineteenth Century Colombian Culture. *The Americas*, 36(4), 445-464.
- Burke, P., & Po-chia Hsia, R. (Eds.). (2007). *Cultural Translation in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bushnell, D. (2008). *Colombia, una nación a pesar de sí misma. Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Bogotá: Planeta.
- Cacua, A. (1968). *Historia del periodismo colombiano*. Bogotá: Ediciones Sua.
- Calzada, M. (Ed.). (2003). *Apropos of Ideology. Translation Studies on Ideology*. Manchester/Northampton: St. Jerome Publishing.
- Cardona, P. (2007a). *La nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Cardona, P. (2007b). La nación de papel. Textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870. *Co-herencia*, 4(6), 87-113.
- Cardoso, N. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29, 30), 128-142.
- Caro, J. G. (2010). La domesticación de las lenguas. De las gramáticas europeas a las gramáticas amerindias (de 1492 al siglo XVIII). *Mutatis Mutandis*, 3(1), 3 – 29. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>
- Castellanos, D. (2012). Miguel Antonio Caro como poeta-traductor. En F. E. Goenaga (Ed.), *Poéticas de la traducción* (pp. 13-35). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Castro, B., & Aguilà, C. (2012). *La Licorne* de Susana Soca: una constelación de traductores entre París y Montevideo. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 41-52). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Castro, N. (2010). Historia de la traducción e historia de la filosofía en México: Relatos y metarrelatos. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 21(1), 33-52.
- Castro, N. (2012a). La representación de la “tradición filosófica alemana” en sus traducciones al español: Una mirada paratextual. *Mutatis Mutandis*, 5(1), 3-16. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>
- Castro, N. (2012b). Los traductores de la red filosófica mexicana (1940-1970). En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: Autores, traducciones y traductores* (pp. 83-91). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.

- Cortés, J. D. (2006). Los debates político-religiosos en torno a la fundación de la Universidad Nacional de Colombia, 1867-1876. En R. Sierra (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX* (pp. 327-349). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cruikshank, M. (1970). *A History of the Training of Teachers in Scotland*. De <http://eric.ed.gov/?id=ED104864>
- Cubillos, M. C. (2012). El difícil tránsito hacia la modernidad: la prensa en Colombia. *Revista Folios*, 27, 47-65.
- Cunico, S., & Munday, J. (2007). Encounters and Clashes. Introduction to Translation and Ideology. *The Translator*, 13(2), 141-149.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cheung, M., & Wusun, L. (2006). *An Anthology of Chinese Discourse on Translation*. Kinderhoek: St. Jerome.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación*(19), 13-37.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29, 30), 207-229.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*(117), 7-56.
- Davis, S. E. (1970). *Educational Periodicals During the Nineteenth Century*. (Cordasco, Francesco^e éd.). Metuchen: Scarecrow Reprint Corporation.
- Deas, M. (1992). Miguel Antonio Caro and Friends: Grammar and Power in Colombia. *History Workshop Journal*(34), 47-71.
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Nov 1 de 1970. (1870). (Comentario de Jaime Jaramillo, pp. 46). Bogotá. De http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf.
- Delabastita, D. (2012). Response to Translation Studies Forum: Translation and History. *Translation Studies*, 5(2), 246-148.
- Delisle, J. (2003). La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 221-235.
- Delisle, J., & Woodsworth, J. (1995). *Les traducteurs dans l'histoire*. Ottawa/Paris: Presses de l'Université d'Ottawa/Éditions Unesco.
- Delisle, J., & Woodsworth, J. (2005). *Los traductores en la historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Desmond, A. (2013). Oxford Dictionary of National Biography. De <http://www.oxforddnb.com/view/article/14320?docPos=1>
- Dessoye, A. (1911). Jean Macé. En F. Buisson (Ed.), *Édition électronique du Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Librairie Hachette. De <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

- D'hulst, L. (1994). Enseigner la traductologie: pour qui et à quelles fins? *Meta. Journal des traducteurs*, 39(1), 8-14.
- D'hulst, L. (1995). Pour une historiographie des théories de la traduction: questions de méthode. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 8(1), 13-33.
- D'hulst, L. (2001). Why and How to Write Translation Histories? *Crop*(6), 21-32.
- D'hulst, L. (2009). Traduction et transfert: pour une démarche intégrée. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 22(2), 135-150.
- D'hulst, L. (2011). Translation History. En Y. Gambier & L. Van Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies (Revised 2011)* (Vol. 1, pp. 397-405). Amsterdam: John Benjamins.
- D'hulst, L. (2012). (Re)locating Translation History: From Assumed Translation to Assumed Transfer. *Translation Studies*, 5(2), 139-155.
- Driver, F. (1990). Discipline Without Frontiers? Representations of the Mettray Reformatory Colony in Britain, 1840-1880. *Journal of Historical Sociology*, 3(3), 272-293.
- Echeverri, Á. (2012). La traducción española de las obras de Thomas Paine en América: El caso de "Sentido común". En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 53-60). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Emerson, G. (1842). *The Schoolmaster. The proper character, studies, and duties of the teacher, with the best methods for the government and instruction of common schools, and the principles on which schoolhouses be built, arranged, warmed, and ventilated*. New York: Harper and Brothers.
- English, P., M. (2013). Oxford Dictionary of National Biography. De <http://www.oxforddnb.com/view/article/16054?docPos=1>
- Escolano, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29, 30), 11-24.
- Espagne, M. (2013). « La notion de transfert culturel ». *Revue Sciences/Lettres*, (1), 1-9. De <http://rsl.revues.org/219>
- Evrard, A. (2012). Julián del Casal traductor de los Pequeños poemas en prosa de Charles Baudelaire: ¿una práctica dependiente o emancipadora? En F. Lafarga & L. Pegenaute (Ed.), *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: Autores, traducciones y traductores* (pp. 123-130). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo
- Falcón, A. (2013). Traductores del exilio: el caso argentino en España (1976-1983). Apuntes sobre el tratamiento de las fuentes testimoniales en historia reciente de la traducción. *Mutatis Mutandis*, 6(1), 60-83. De <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>.
- Fawcett, P., & Munday, J. (2009). Ideology. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation studies* (2^e éd., pp. 137-141). London/New York: Routledge.

- Fernández, Á. (2012). La traducción y la actividad editorial de los exiliados gallegos en Hispanoamérica. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 61-70). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- FitzPatrick, P. J. (1958). Leading American Statisticians of the Nineteenth Century II. *Journal of the American Statistical Association* 53(283), 689-701. De <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/VAfg5MJ5OTk>
- Folaron, D., & Buzelin, H. (2007). Introduction: Connecting Translation and Network Studies. *Meta. Journal des traducteurs*, 52(4), 605-642.
- Fontana, P., & Roman, C. (2011). Los clásicos ingleses de la literatura argentina. Nacionalismo e importación culturales en las traducciones de Carlos Agustín Aldao en las primeras décadas del siglo XX. En A. Pagni, G. Payàs & P. Willson (Eds.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 45-80). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fossa, L. (2005). Juan de Betanzos, the man who boasted being a translator. *Meta. Journal des traducteurs*, 50(3), 906-933.
- Fossa, L. (2008). El difuso perfil de Juan de Betanzos como traductor de lenguas indígenas. *Trans. Revista de traductología*(12), 51-65.
- Foz, C. (1998). *Le traducteur, l'église et le roi*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Foz, C. (2000). *El traductor, la Iglesia y el rey. La traducción en España en los siglos XII y XIII*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foz, C., & Castro, N. (2013). La circulación de las ideas positivistas en Argentina y en México: editores y traductores (1850-1950). *Revista MontI*, 5, 365-388.
- Foz, C., & Lafarga, F. (2004). Présentation: Traduction et représentations. Parcours En l'espace hispanique (I). *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 17(1), 9-12.
- Foz, C., & Payàs, G. (2011). Las bibliografías hispanoamericanas coloniales y las bibliotecas europeas como fuentes para la historia de la traducción. En A. Pagni, G. Payàs & P. Willson (Eds.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 213-250). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Franco, L. P., & Quiroz, G. (2011). Hacia un perfil profesional del traductor en Colombia. *Revista EAN*, (70), 42-57. De http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-81602011000100004&lng=en&tlng=es.
- Galazzi, M. (2012). El Anuario Bibliográfico: Mediación lingüística y cultural en la Argentina del siglo XIX. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 93-102). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Galazzi, M. (2013). Domingo Faustino Sarmiento. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 410-412). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- Genette, G. (2001). *Umbrables*. México/Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gentzler, E. (2008). *Translation and Identity in the Americas : New Directions in Translation Theory*. New York: Routledge.
- Giraldo, G. (1963). Contribución a la bibliografía filosófica colombiana (1650-1957). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 1. De <http://www.banrepcultural.org/node/60297>
- Gómez, N. (2010). Visión de los "reescritores" sobre la traducción literaria en Colombia. *Lenguaje*, 38(1), 209-233.
- Gonçalves, H., & Wyler, L. (2009). Brazilian Tradition. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^o éd., pp. 338-344). London/New York: Routledge.
- González, J. E. (2005). *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, I. (2006). Salvador Camacho Roldán: entre la normatividad y el espíritu práctico. En R. Sierra (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Greiff, L. d. (1985). *Semblanzas y comentarios*. Medellín: Edilanco.
- Gruesz, K. S. (2002). *Ambassadors of Culture. The Transamerican Origins of Latino Writing*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Gutek, G. L. (2003). Friedrich Fröbel En J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 903-906). Estados Unidos: MacMillan.
- Gutierrez, E. (2000). *La política instruccionalista de los radicales: intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX (1870-1878)*. Neiva: Gobernación del Huila, Fomcultura.
- Haeussler, C., & Chisholm, J. A. (2011). Mary Sheldon Barnes: An Educator's Life in Historical Context. *Social Studies Research and Practice*, 6(2), 85-94.
- Hermans, T. (1999). *Translation in Systems: Descriptive and Systemic Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Hermans, T. (2012). Response to Translation Studies Forum: Translation and history. *Translation Studies*, 5(2), 242-245.
- Hermans, T. (Ed.). (1985). *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. New York: St. Martin's Press.
- Hernández, M. B. (2012). Las traducciones de J. Bianco y E. Pezzoni en la Revista Sur. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: autores, traducciones y traductores* (pp. 183-193). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Holmes, J. S. (2000). The Name and Nature of Translation Studies. En L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 172-185). England: Roudledge.

- Hoyos, J. (2012). ¿Cómo casi sobrevivo a un gran amor? La traducción como testimonio en José Manuel Arango. En F. E. Goenaga (Ed.), *Poéticas de la traducción* (pp. 45-54). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Hoyos, J. J. (Ed.). (2009). *La pasión de contar: el periodismo narrativo en Colombia, 1638-2000*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia/Hombre Nuevo Editores.
- Inghilleri, M. (2009). Sociological Approaches. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 279-282). London/New York: Routledge.
- Iturriza, M. G. (2008). Traducción de la prensa extranjera e intertextualidad en el periodo preindependentista de la *Gaceta de Caracas*. *Trans. Revista de traductología*(12), 94-120.
- Iturriza, M. G. (2011). ¿*Révolution* o resolución? Omisiones, supuestos y simulacros de los traductores de *L'ambigu* y *La Gaceta de Caracas*. En A. Pagni, G. Payàs & P. Willson (Eds.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 81-127). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jaramillo, J. (1974). *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Temis.
- Jaramillo, J. (1989a). El proceso de la educación en el virreinato. En Á. Tirado (Ed.), *Nueva Historia de Colombia. Colombia indígena, conquista y colonia* (Vol. 1, pp. 207-215). Bogotá: Planeta.
- Jaramillo, J. (1989b). El proceso de la educación en la República (1830-1886). En Á. Tirado (Ed.), *Nueva historia de Colombia. Era republicana* (Vol. 2, pp. 223-250). Bogotá: Planeta.
- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Alfaomega, Ceso Uniandes/Banco de la República/Icanh et Colciencias.
- Jaramillo, J. (2005). Los radicales. *Revista Credencial Historia*, 66. De <http://www.banrepcultural.org/node/32669>
- Jimeno, M. (2006). Los límites de la libertad: Ideología, política y violencia en los radicales. En R. Sierra (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX* (pp. 167-191). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Joyeux-prunel, B. (2002). « Les transferts culturels ». Un discours de la méthode. *Hypothèses*(1), 149-162.
- Kaestle, C. F., & Foner, E. (1983). *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society 1780-1860*. New York: Hill and Wang.
- Kalmanovitz, S. (2006). La idea federal en Colombia durante el siglo XIX. En R. Sierra (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kristal, E. (2002). *Invisible Work : Borges and Translation*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública* [1871-1879] No.1-309. Bogotá: Imprenta Gaitán.
- Lafarga, F., & Pegenaute, L. (Eds.). (2013). *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- Lafarga, F., & Pegenaute, L. (Eds.). (2012a). *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: autores, traducciones y traductores*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Lafarga, F., & Pegenaute, L. (Eds.). (2012b). *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Larkosh, C. (2004). Reading In/Between: Migrant Bodies, Latin American Translations. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 17(1), 107-128.
- Lefevere, A. (1992a). *Translation, History and Culture. A Sourcebook*. London/New York: Routledge.
- Lefevere, A. (1992b). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London/New York: Routledge.
- Lépinette, B. (1997). La historia de la traducción. Metodología Apuntes bibliográficos. *LynX Documentos de Trabajo*, 14, 1-24.
- Loaiza, G. (2007). El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. *Historia Crítica*(34), 62-91.
- Loaiza, G. (2011). Cultura política popular y espiritismo (Colombia, siglo XIX). De <http://hdl.handle.net/10893/1035>
- Loedel, G. (2012). La “Biblioteca Pedagógica” de Editorial Losada: una historia de la familia Luzuriaga en el exilio. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 127-136). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- López, V. (2012). Juan Gabriel Vásquez, novelista y traductor. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: autores, traducciones y traductores* (pp. 195-202). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- López, R. (2008). La tradición clásica en la prosa científica de Chile y Argentina. Plinio y las ballenas en la obra del Abate Molina. *1611 Revista de Historia de la Traducción*, (2). De <http://www.traduccionliteraria.org/1611/num/02.htm>.
- Lleras, M., & Hotschick, E. (1890). *Primer libro de lectura (método alemán)*. (3^e éd.). Paris: Roger y Chernovitz Editores.
- Mansfield, E. (1851). *American Education, its principles and elements. Dedicated to the teachers of the United States*. New York: A. S. Barnes.
- Martín, R. (2007). El “giro cultural” de la traducción: perspectiva histórica, conflictos latentes y futuros retos. En E. Ortega Arjonilla (Ed.), *El Giro Cultural de la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones didácticas*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Martín, R., & Vidal, C. A. (2004). Asymmetries in/of Translation: Translating Translated Hispanicism(s). *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 17(1), 81-105.
- Martínez, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá: Banco de la República/Instituto Francés de Estudios Andinos.

- Medina, J. T. (2007). Biblioteca chilena de traductores (1820-1924). En J. T. Medina (Ed.), *Biblioteca chilena de traductores* (aumentada y corregida, con estudio preliminar de G. Payàs 2^o éd.). Santiago de Chile: DIBAM/Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Mejía, L. (2007). *Los Radicales. Historia política del radicalismo del siglo XIX*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Melo, J. O. (1989). Del federalismo a la Constitución de 1886. En Á. Tirado (Ed.), *Nueva Historia de Colombia* (Vol. 1, pp. 17-42). Bogotá: Planeta.
- Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Paris: Éditions Verdier.
- Milton, J. (2006). *Las siete leyes de la enseñanza*. El Paso: Editorial Mundo Hispano.
- Milton, J., & Bandia, P. (2009). *Agents of Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Monroe, W. S. (1911a). Edward Austin Sheldon En P. Monroe (Ed.), *A Cyclopedia of Education* (Vol. 5, pp. 334-335). New York: The Macmillan Company.
- Monroe, W. S. (1911b). Elizabeth Palmer Peabody En P. Monroe (Ed.), *A Cyclopedia of Education* (Vol. 4, pp. 618). New York: The Macmillan Company.
- Monroe, W. S. (1911c). George Barrell Emerson. En P. Monroe (Ed.), *A Cyclopedia of Education* (Vol. 2, pp. 439-439). New York: The Macmillan Company.
- Monroe, W. S. (1911d). Horace Mann En P. Monroe (Ed.), *A Cyclopedia of Education* (Vol. 4, pp. 118-120). New York: The Macmillan Company.
- Monroe, W. S. (1911e). Newton Bateman. En P. Monroe (Ed.), *A Cyclopedia of Education* (Vol. 2, pp. 331). New York: The Macmillan Company.
- Monroe, W. S., Twentyman, A. E., Kendel, I. L., & Phillipe, J. (1912). Journals and Journalism Educationals. En P. Monroe (Ed.), *A Cyclopedia of Education* (Vol. 3, pp. 560-570). New York: The Macmillan Company.
- Montgomery, S. L. (2000). *Science in Translation. Movements of Knowledge Through Cultures and Time*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Montoya, P. A. (2010). *Rafael Pombo: La Traduction Comme Mediation Interculturelle*. Alemania: Éditions Universitaires Européennes
- Montoya, P. A. (2013). Rafael Pombo. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 366-369). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Montoya, P. A., & Ramírez, J. G. (2011). Rafael Pombo y Candelario Obeso: Traducciones e intercambios culturales en la Colombia del siglo XIX. En A. Pagni, G. Payàs & P. Willson (Eds.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 159-174). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montoya, P. A., Ramírez, J. G., & Ángel, C. (2006). Una investigación en historia de la traducción: cuatro traductores colombianos del siglo XIX. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 13-30.

- Montoya, M. J. (2012). Transfórmase el amante. El oficio del poeta-traductor en la revista *Espiral*. En F. E. Goenaga (Ed.), *Poéticas de la traducción* (pp. 103-112). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Munday, J. (2008). *Style and Ideology in Translation. Latin American Writing in English*. New York/London: Routledge.
- Narodowski, M., & Manolakis, L. (2001). Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29, 30), 25-38.
- Navarro, A. (2010). Las traducciones como fuentes para la prensa en el siglo XIX: el caso de *La Gaceta de Caracas*. *ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 15-43.
- Navarro, A. (2011). *La Gaceta de Caracas*, traduction et indépendance au XIXe siècle. *Meta. Journal des traducteurs*, 56(1), 81-100.
- Navarro, A. (2012). Traducción, prensa y proceso emancipador venezolano. El caso de *La Gaceta de Caracas* (1808-1822). En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 165-172). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Niranjana, T. (1992). *Siting Translation. History, Poststructuralism, and the colonial context*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- O'Sullivan, C. (2012). Introduction: Rethinking Methods in Translation History. *Translation Studies*, 5(2), 131-138.
- Obregón, D. (2002). *Batallas contra la lepra: estado, medicina y ciencia en Colombia*. Medellín: Banco de la República.
- Oelkers, J. (2003). *Democracy and the Two Dogmas of Education*. Communication présentée International Conference Celebrating the 50th Anniversary of the Korean Society for the Study of Education (KSSE), Seoul. De <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/englishlectures/Koreaenglisch.pdf>
- Oelkers, J. (2005). *Remarks on the Conceptualization of John Dewey's Democracy and Education*. Communication présentée Annual John Dewey Society Symposium, Montreal. De <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/englishlectures/Montrealtranslation.pdf>
- Orjuela, H. (1980). *Imagen de los Estados Unidos en la poesía de Hispanoamérica* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orozco, W. (2000). La traducción en el siglo XIX en Colombia. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 5(9-10), 73-88.
- Orozco, W., Aguilar, M. C., Gómez, N., & Ramírez, A. (2007). Traducción literaria en *Revista Universidad de Antioquia, Número y El Malpensante* (1996-2006). *Con-Textos*, 19(38), 187-198.
- Ortega, F., & Chaparro, A. (2012a). El nacimiento de la opinión pública en la Nueva Granada, 1785-1830. En F. Ortega & A. Chaparro (Eds.), *Disfraz y pluma de todos. Opinión*

- pública y cultura política, siglos XVIII y XIX* (pp. 37-126). Medellín: Universidad Nacional/CES/University of Helsinki.
- Ortega, F., & Chaparro, A. (Eds.). (2012b). *Disfraz y pluma de todos. Opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/CES/University of Helsinki.
- Ortiz, F. (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Otero, G. (1936). *Historia del periodismo en Colombia*. Bogotá: Minerva.
- Pagni, A. (2004a). Introducción Dossier: América Latina, espacio de traducciones. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 9-13.
- Pagni, A. (2004b). Olimpo en América del Sur. Usos hispanoamericanos del romanticismo francés. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 117-132.
- Pagni, A. (2008). ¿Orientalismos americanos? Lugares de traducción de Gertrudis Gómez de Avellaneda y de Andrés Bello. *Trans. Revista de Traductología*(12), 43-50.
- Pagni, A. (2011). La importación de literatura alemana en la Argentina hacia 1880: Alejandro Korn en *La Biblioteca Popular de Buenos Aires*. En A. Pagni, G. Payàs & P. Willson (Eds.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 13-29). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pagni, A., Payàs, G., & Willson, P. (2011a). Presentación. En A. Pagni, G. Payàs & P. Willson (Eds.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 7-11). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pagni, A., Payàs, G., & Willson, P. (Eds.). (2011b). *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*. México: Universidad Autónoma de México.
- Palacios, M., & Safford, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Su historia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Paoletti, E. (2005). Translations as Shapers of Image: Don Carlos Darwin and his *Voyage into Spanish on H.M.S. Beagle*. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 18(1), 55-77.
- Payàs, G. (2004). Translation in historiography: The Garibay/León-Portilla complex and the making of a pre-hispanic past. *Meta. Journal des traducteurs*, 49(3), 544-561.
- Payàs, G. (2005). Nationalism Studies Applied to a Register of Mexican Colonial Translations. Interim Report. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 18(1), 13-31.
- Payàs, G. (2006). Lorsque l'histoire de la traduction sert à reviser l'histoire. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 19(2), 15-36.
- Payàs, G. (2010a). *El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821)*. Madrid/Frankfurt/Temuco: Iberoamericana/Vervuert/Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Payàs, G. (2010b). Tras la huella del intérprete en la historia colonial hispanoamericana. En G. Alfarque (Ed.), *Los límites de Babel. Ensayos sobre la comunicación entre lenguas y culturas* (pp. 77-99). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- Payàs, G. (2012). Acercamiento traductológico a la mediación lingüística en la Araucanía colonial. En G. Payàs & J. M. Zavala (Eds.), *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América* (pp. 19-35). Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Payàs, G., Curivil, R., & Quidel, J. (2012). Birreferencialidad en la traducción de términos clave de las negociaciones hispano-mapuches. Algunos ejemplos extraídos de las actas de los parlamentos del periodo de Ambrosio O'Higgins (1770-1803). *Mutatis Mutandis*, 5(2), 249-258.
- Payàs, G., & Zavala, J. M. (Eds.). (2012). *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Payàs, G., Zavala, J. M., Samaniego, M., & Garbarini, C. G. (2009). Aproximación interdisciplinar a la mediación lingüística mapudungun-castellano ss. XVII-XIX: traductología, antropología histórica, filosofía. *Mutatis Mutandis*, 2(1), 85 – 97. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>
- Penagos, J. (2012). La prensa en la Nueva Granada entre 1810 y 1812. *Revista Folios*, 27, 15-45.
- Peralta, J. A. (2005). *Los novatores. La cultura ilustrada y la prensa colonial en la Nueva Granada (1750-1810)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Peralta, J. L. (2012). Ediciones *Tirso* y la difusión de literatura homoerótica en Hispanoamérica. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 191-199). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Poblete, J. (2004). Traducción, interculturalidad y formaciones lectoras: El caso de "Mother Tongue" y la literatura de los latinos en los Estados Unidos. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 197-222.
- Posada, E. (2006). ¿Libertad, libertinaje, tiranía? La prensa bajo el Olimpo Radical en Colombia, 1863-1885. En R. Sierra (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX* (pp. 147-166). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Poupaud, S., Pym, A., & Torres Simón, E. (2009). Finding Translations. On the Use of Bibliographical Databases in Translation History. *Meta. Journal des traducteurs*, 54(2), 264-278.
- Poupeney Hart, C. (2010). Prensa periódica y letras coloniales. *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*(14), 1-34.
- Pulido, M. L. (2011). Registro de la bibliografía franciscana que se encuentra en las bibliotecas colombianas: aproximación histórica. En A. Bueno & M. Á. Vega (Eds.), *Lingua, cultura e discorso nella traduzione dei francescani* (pp. 507-520). Perugia: Università per Stranieri di Perugia.

- Pulido, M. L. (2012a). Apuntes sobre la traslatio en los saberes curativos en América. En M. Á. Vega (Ed.), *Traductores hispanos de la orden franciscana en Hispanoamérica* (pp. 63-72). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Pulido, M. L. (2012b). De la antología Casa Silva de Traductores de poesía en Colombia (1999). En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: autores, traducciones y traductores* (pp. 287-294). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Pulido, M. L. (2013). Presentación al dossier "El papel del traductor y del intérprete en la historia iberoamericana general y cultural". *Mutatis Mutandis. Revista latinoamericana de traducción*, 6(1), 1-3. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>
- Pulido, M. L. (2014). Las Maravillas de la naturaleza de Fray Juan de Santa Gertrudis y su traducción al inglés. *In-Traduções*, 6, 183-202.
- Pym, A. (1998). *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome.
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29, 30), 51-67.
- Quintana, L. (2006). Ezequiel Rojas y la moral utilitarista. En R. Sierra (Ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.
- Ramos, S. (2013). Un método educativo para la infancia: el de Fröbel En C. Sanchidrián & J. Ruíz (Eds.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 113-131). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Rausch, J. M. (1993). *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, O., & Becerra, D. (1995). El Darwinismo en Colombia. Naturaleza y sociedad en el discurso de la ciencia. *Revista Academia Colombia de Ciencia*, 19(74), 548-567.
- Restrepo, M. (2012). *Mito y Eco: traducción de literatura, transformación de la cultura*. En F. E. Goenaga (Ed.), *Poéticas de la traducción* (pp. 113-129). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Revista Crop. (2010). De <http://200.144.182.130/revistacrop/index.php/en/current-issues-archives/5-vol-6-2001-1->
- Richard, N. (1994). Latinoamérica y la posmodernidad. En H. Herlinghaus & M. Walter (Eds.), *Posmodernidad en la periferia: Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural* (pp. 210-222). Berlín: Langer Verlag.
- Ridler, A. M. (2013). Oxford Dictionary of National Biography. De <http://www.oxforddnb.com/view/article/3360>.
- Ríos, M. G. (2012). Catolicismo progresista francés: Presencia den los ensayos de la revista Sur. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 201-209). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.

- Rodríguez, J. M. (2004). The Regime of Translation in Miguel Antonio Caro's Colombia. *Diacritics*, 34(3-4), 143-175.
- Rodríguez, J. M. (2010). *The City of Translation. Poetry and Ideology in Nineteenth-Century Colombia*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rodríguez, G. H. (1994). *Boyacenses en la historia de Colombia : bocetos biográficos, boyacenses en la conquista, en la colonia, la independencia, la república (siglo XIX) y los expresidentes boyacenses*. Bogotá: Editorial Jurídicas Wilches.
- Rojas, G. (2012). El Occidente de *La Revista Eco*. Notas sobre los primeros quince años de la publicación. En F. E. Goenaga (Ed.), *Poéticas de la traducción* (pp. 131-137). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Romano, S. (2004). El otro de la traducción: Juan María Gutiérrez, Héctor Murena y Jorge Luis Borges, modelos americanos de traducción y crítica. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 95-115.
- Rubiano, R. (2011). *Prensa y tradición. La imagen de España en la obra de Miguel Antonio Caro*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia.
- Rundle, C. (2012). Translation as an Approach to History. *Translation Studies*, 5(2), 232-240.
- Rundle, C. (2014). Introduction. Theories and Methodologies of Translation History: The Value of an Interdisciplinary Approach. *The Translator*, 20(1), 2-8.
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Salama-Carr, M. (2005). Los traductores, difusores del conocimiento. En J. Delisle & J. Woodsworth (Eds.), *Los traductores en la historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2004). La "Cuestión Textos" de 1870: una polémica colombiana sobre los elementos de Ideología de Destutt de Tracy. En S. Castro-Gómez (Ed.), *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia* (pp. 105-161). Pittsburgh: Biblioteca de America/Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- Sanchidrián, C. (2013). La escuela maternal francesa. La construcción de un modelo propio. En C. Sanchidrián & J. Ruíz (Eds.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 69-90). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santoyo, J. C. (2006). Blank Spaces in the History of Translation. En G. L. Bastin & P. Bandia (Eds.), *Charting the Future of Translation History* (pp. 11-43). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Satre, J. (2007). Transculturación. En F. Laplantine & A. Nouss (Eds.), *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi* (pp. 701-702). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Scharlau, B. (2004). Traducir en América Latina: Genealogía de un tópico de investigación. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 15-33.

- Scholz, L. (2004). Periferia vs. periferia: el caso de Zsigmond Remeneyik, poeta húngaro en la vanguardia chileno-peruana. *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 24, 157-175.
- Sheldon, E. A. (1871). *Lessons on Objects, Graduated Series: Designed for Children Between the Ages of Six and Fourteen Years: Containing Also Information on Common Objects*. New York: Charles Scribner.
- Silva-Santisteban, R. (2010). Garcilaso de la Vega Traductor. *Mutatis Mutandis*, 3(2), 235-248. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>.
- Silva, R. (2002). El periodismo y la prensa a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en Colombia. De http://www.dotecolombia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=4110
- Silva, R. (2004). *Prensa y revolución a finales del siglo XVIII. Contribución a un análisis de la formación de la ideología de Independencia nacional*. Medellín: La Carreta Editores E.U.
- Simeoni, D. (2007). Translation and Society. En P. St-Pierre & P. C Kar (Ed.), *In Translation: Reflections, Refractions, Transformation* (pp. 13-26). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Simon, S. (1999). *Hybridité culturelle*. Montréal: Île de la tortue.
- Simpson, P. (1993). *Language, Ideology and Point of View*. London/New York: Routledge.
- Sitman, R., Rein, R., Leibner, G., & Preuss, O. (2010). Introduction or Why Should Historians of Modern Latin America Take Translation Seriously? *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (E.I.A.L)*, 21(1), 9-15.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies. New Paradigms or Shifting Viewpoints?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sorá, G. (2010). Traducir la nación: Gregorio Weinberg y el racionalismo del pasado argentino. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 21(1), 77-100.
- Soto, D., Puig-Samper, M. Á., Bender, M., & González-Ripoll, M. D. (Eds.). (2003). *Recepción y difusión de Textos Ilustrados. Intercambio científico entre Europa y América en la Ilustración*. Bogotá: Rudecolombia/Doce Calles.
- St-Pierre, P. (1990). La traduction: histoire et théorie. *Meta. Journal des traducteurs*, 35(1), 119-125.
- St-Pierre, P. (1993). Translation as a Discourse of History. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 6(1), 61-82.
- St-Pierre, P. (2012). Response to Translation Studies Forum: Translation and history. *Translation Studies*, 5(2), 240-142.
- St. André, J. (2009). History. En M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2^o éd., pp. 133-136). London/New York: Routledge.
- St. André, J., & Hsiao-yen, P. (Ed.). (2012). *China And Its Others: Knowledge Transfer Through Translation, 1829-2010*. Amsterdam: Rodopi.

- Tahir, Ş. (2002). What Texts Don't Tell. The Uses of Paratexts in Translation Research. En T. Hermans (Ed.), *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II: Historical and Ideological Issues* (pp. 44-60). Manchester/Northampton: St. Jerome.
- Tirado, Á. (1989). El Estado y la política en el siglo XIX. En Á. Tirado (Ed.), *Nueva Historia de Colombia. Era Republicana* (Vol. 2, pp. 155-183). Bogotá: Planeta.
- Toury, G. (1985). A Rationale for Descriptive Translation Studies. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation* (pp. 16-41). New York: St. Martin's Press.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tymoczko, M. (1999). *Translation in a Postcolonial Context: Early Irish literature in english translation*. Manchester: St. Jerome.
- Tymoczko, M. (2007). *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester: St. Jerome.
- Tymoczko, M., & Gentzler, E. (2002). *Translation and Power*. Amherst: University of Massachusetts.
- Uribe, M. (2007). *Recuerdos de un viaje de Medellin a Bogota*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Uribe, D. (1973). *Colombia y al diplomacia secreta*. Bogotá: Editorial Kelly.
- Valero, M. A. (2001). Andrés Bello traductor. Aproximación a la obra traductológica de Andrés Bello. *Núcleo*(18), 181-202.
- Valero, M. A. (2013). Andrés Bello y sus traducciones de Victor Hugo: un ejemplo ilustrativo del proceso de construcción de las nuevas literaturas americanas en el proceso de Independencia. *Mutatis Mutandis*, 6(1), 43-59. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>.
- Vallejo, M. M. (2006). *A plomo herido: una cronica del periodismo en Colombia 1880-1980*. Bogotá: Planeta.
- Vallejo, O. (2010). Una propuesta de lectura del *Papel Periódico Ilustrado* (1881-1888). El tema de la imagen. En A. Laverde Ospina & A. M. Agudelo (Eds.), *Observaciones históricas de la literatura colombiana. Elemenos para la discusión. Cuadernos de trabajo III* (pp. 155-186). Medellín: La Carreta Literaria.
- Vallejo, O. (2012). Victor Hugo en *El Papel Periódico Ilustrado*. Aporte al estudio histórico de la traducción en Colombia. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Aspectos de la historia de la traducción en Hispanoamérica: autores, traducciones y traductores* (pp. 321-332). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Vallejo, O. (2013). Heinrich Heine en la literatura colombiana La duda poética de Rafael Núñez. *Mutatis Mutandis*, 6(2), 369 - 384. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>.

- Vapereau, G. (1858). Charles Auguste Salmon. En L. Hachette (Ed.), *Dictionnaire universel des contemporains*. Paris: L. Hachette.
- Vega, M. Á. (2012a). La traducción en la obra evangelizadora y civilizatoria tras la Conquista y durante la Colonia en la América Hispana. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 263-275). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Vega, M. Á. (2014). Editorial al número especial “El escrito(r) misionero como tema de investigación humanística”. In *Traduções Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC*, 6, i-xiv.
- Vega, M. Á. (Ed.). (2012b). *Traductores hispanos de la orden franciscana en Hispanoamérica*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Vega, M. Á., & Pulido, M. L. (2013). La historia de la traducción y de la teoría de la traducción en el contexto de los estudios de la traducción. *Revista MonTI*, 5, 9-38.
- Viereck, R. (2003). *La traducción como instrumento y estética en la literatura hispanoamericana del siglo XVI* (Universidad Complutense de Madrid, Madrid). De <http://www.histal.ca/wp-content/uploads/2011/08/La-traducci%C3%B3n-como-instrumento-y-est%C3%A9tica-de-la-literatura-hispanoamericana.pdf>
- Viereck, R. (2013). Virreinato (traducción de lenguas indígenas). En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Diccionario histórico de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 475-487). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Viveros, A. (2012). El sabotaje como intuición filosófica: Una perspectiva hermenéutica desde América colonial. *Mutatis Mutandis*, 5(2), 334-369. De <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis>.
- Waisman, S. G. (2005). *Borges and Translation: The irreverence of the periphery*. Lewisburg: Bucknell University.
- Wakabayashi, J. (2012). Japanese translation historiography: Origins, strengths, weaknesses and lessons. *Translation Studies*, 5(2), 172-188.
- Wakabayashi, J. (2013). History of Translation. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-9). Hoboken: Blackwell Publishing.
- Willson, P. (2004). *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Willson, P. (2008). El fin de una época: Letrados-traductores en la primera colección de literatura traducida del siglo XX en la Argentina. *Trans. Revista de Traductología*(12), 29-42
- Willson, P. (2011). Paraísos perdidos: La traducción en *Caras y Caretas* (1898-1908). En A. Pagni, G. Payàs & P. Willson (Eds.), *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (pp. 31-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zapata, V., & Ossa, A. (2007). Nociones y conceptos de “escuela” en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). *Revista Iberoamericana de Educación* (45). De <http://www.rieoei.org/rie45a08.htm#1a>.

- Zaslavsky, D. (2012). Las Declaraciones políticas traducidas: De la subversión a la historia. En F. Lafarga & L. Pegenaute (Eds.), *Lengua, cultura y política en la historia de la traducción en Hispanoamérica* (pp. 285-297). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Zuluaga, O. L., Saldarriaga, Ó., Osorio, D., Echeverri, A., & Zapata, V. (2004). La instrucción pública en Colombia, 1819-1902:surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En O. L. Zuluaga & G. Ossenbach (Eds.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX* (Vol. 1). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1. Obras de carácter pedagógico publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
1	American Education, New York, 1851 [Educación americana]	Edward Deering Mansfield	Libro	Martín Lleras
2	The schoolmaster, Boston, 1843 [El Maestro de Escuela]	George Barrell Emerson	Libro	Ricardo de la Parra
3	Conférences sur les devoirs des instituteurs primaires, Paris, 1873 [Conferencia sobre los deberes de los institutores]	Charles Auguste Salmon	Libro	Víctor Mallarino Cabal
4	Du rôle de la famille dans l'éducation, Paris, 1857 [Del papel que desempeña la familia en la educación]	Lucien Anatole Prévost Paradol	Libro	Juan Félix de León
5	Cours normal des instituteurs primaires ou directions relatives à l'éducation physique, morale et intellectuelle dans les écoles primaires, Paris, 1832 [Curso Normal de los institutores primarios].	Joseph-Marie Gérando	Libro	Víctor Mallarino Cabal
6	School Management for the Use of Teachers, Students and Pupil-Teachers, Edinburgh, 1874 [Lecciones orales]	Thomas Morrison	Libro	s/i
7	[El Kindergarten o la escuela jardín de niños]	Elizabeth Palmer Peabody	s/i	Rafael Pombo
8	Lessons on objects, graduated series; designed for children between the ages of six and fourteen years, New York, 1863 [Lecciones objetivas. Serie gradual destinada para niños de 6 a 14 años de edad. Arregladas por E. A. Sheldon]	Edward Austin Sheldon	Libro	Roberto Suárez
9	Enseñanza oral. Escuelas primarias de Alemania	s/i	s/i	Enrique Cortés
10	The problem of education, as comprehended under the threefold relationship of man to nature, to society and to good, Boston, 1864 [El problema de la educación]	John Milton Gregory	Libro	s/i
11	The principles and practice of	James Currie	Libro	Joaquín Pablo

	common-school education, Edinburgh, 1871 [Principios y práctica de la educación en las escuelas públicas] [La Escuela pública. Principios y práctica del sistema]			Posada Rafael Pombo
12	On school punishments (Lectures on Education), Boston, 1855, [Castigos en las escuelas]	Horacio Mann	Libro	s/i
13	[Cosas no palabras]	Horacio Mann	s/i	s/i
14	Baccalauréat et socialisme, [Bachillerato y socialismo]	Frédéric Bastiat	Libro	s/i
15	De l'enseignement obligatoire, [Enseñanza obligatoria]	Émile Louis Victor de Laveleye	Artículo de revista	s/i
16	L'école laïque, 1872 [La escuela laica]	Émile Louis Victor de Laveleye	Artículo de revista	s/i
17	In the school-room. Chapters in the philosophy of education, 1868 [Escuelas para la enseñanza profesional de maestros]	John Seely Hart	Libro	s/i
18	[El reformatorio de Mettray para jóvenes delincuentes]	Florence Davenport Hill	Artículo de revista	s/i
19	[Exámenes por escrito]	Maria M. Ide	Artículo de revista	s/i
20	[La escuela primaria normal de Postdam]	s/i	Artículo de revista	s/i
21	[La escuela primaria normal de Bruhl]	s/i	Artículo de revista	s/i
22	[Instituto de maestros en Wissenfels]	s/i	Artículo de revista	s/i
23	[Defectos de la primera educación]	Belle L. Essex	Artículo de revista	s/i
24	[Eficacia de la disciplina moral]	s/i	Artículo de revista	s/i
25	[Buena y mala economía en las escuelas]	Charles Elliot	Artículo de revista	s/i
26	[El camino de la reforma]	s/i	Artículo de revista	s/i
27	[De la naturaleza del juego y de su importancia como medio de educación]	s/i	Artículo de revista	s/i
28	Our schools must impart moral culture [Nuestras escuelas deben dar cultura moral]	Newton Bateman	Artículo de revista	s/i
29	Moral rectitude essential to the citizen [La rectitud moral, cualidad esencial del ciudadano]	Newton Bateman	Artículo de revista	s/i
30	[Educación física]	s/i	Artículo de revista	s/i
31	[Causas del desorden mental]	s/i	Artículo de revista	s/i

32	[Cultivo de la memoria]	Sin indenticar	Artículo de revista	s/i
33	[De la educación universitaria]	Roberto Lowe	Artículo de revista	s/i
34	[De la conversación]	Sammler	Artículo de revista	s/i
35	[Educación de idiotas]	s/i	Artículo de revista	s/i
36	[La escuela de idiotas de Boston]	s/i	Artículo de revista	s/i
37	[Exposición de los principios de la pedagogía]	Pape Carpentier, Charles Delon, Fanny Delon	Artículo de revista	s/i
38	[Inglaterra. Unión Nacional de maestros de escuela]	s/i	Artículo de revista	s/i
39	Horace Mann [Breve rasgo biográfico de Horacio Mann]	W. F. Phelps	Artículo de revista	s/i
40	[Como enseñar a tratar bien a los animales]	M. de Saully	Artículo de revista	s/i
41	[Conversaciones con los niños]	s/i	Artículo de revista	s/i
42	Du caractère de l'instruction publique aux États-Unis [Del carácter de la instrucción pública en los Estados Unidos]	Pierre Émile Levasseur	Artículo de revista	s/i
43	[La enseñanza de la geografía en la escuela primaria]	Pierre Émile Levasseur	Artículo de revista	s/i
44	[La lengua materna]	B. Berger	Artículo de revista	s/i
45	[Enseñanza del dibujo]	s/i	Artículo de revista	s/i
46	[Artículos indispensables en una escuela]	s/i	Artículo de revista	s/i
47	L'instruction primaire en Anglaterrre [La instrucción primaria en Inglaterra]	Ad. Zidler	Artículo de revista	s/i
48	L'éducation publique en Californie [La educación pública en California]	Leon Donnat	Artículo de revista	s/i
49	Les globes, les cartes et les tracés au tableau noir [Los globos, los mapas y los diseños en el tablero]	Henry Chotard	Artículo de revista	s/i

Anexo 2. Lecciones de ciencias naturales publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
50	Le scarabée sacré [El escarabajo sagrado]	Jean Henri Fabre	s/i	s/i
51	[Lecciones de botánica]	s/i	s/i	Samuel Bond
52	[Consideraciones sobre la naturaleza]	Julien-Joseph Virey	s/i	Andrés Bello
53	[El crecimiento, la longevidad y la lucha de los vegetales]	Henri Lecoq	Artículo de revista	s/i
54	[De las ciencias naturales en general]	Francois Thomas Pillon	Artículo de revista	s/i
55	[Los tres reinos de la naturaleza]	Francois Thomas Pillon	Artículo de revista	s/i
56	Le rôle des vents dans les climats chauds, [Papel de los vientos en los climas cálidos]	R. Radeau	Artículo de revista	s/i
57	A guide to the scientific knowledge of things familiar, London, s/f [La ciencia de las cosas familiares]	Ebenezer Cobham Brewer	Libro	Martín Lleras

Anexo 3. Lecciones de conocimientos útiles publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
58	The use of animals in relation to industry of man, London, 1876 [Lecciones sobre los productos animales usados en las artes y las manufacturas] [Sustancias animales]	Edwin Lankester	Libro	Aurelio M. Arenas s/i
59	[Elementos de Industria manufacturera o nociones sencillas sobre los modos más comunes de preparar los objetos necesarios para el alimento, la habitación, el vestido y la instrucción del hombre]	s/i	s/i	Venancio G. Manrique
60	[Química de la vela]	s/i	Artículo de revista	s/i
61	[Los principales metales]	s/i	Artículo de revista	s/i
62	[La electricidad]	s/i	Artículo de revista	s/i
63	A dictionary of science, literature, and arts [Atracción de las montañas]	W.T. Brande	s/i	s/i
64	[Del azúcar]	Francois Thomas Pillon	Artículo de revista	s/i
65	[Comercio de Marruecos]	Michelant	Artículo de revista	s/i

Anexo 4. Lecciones de fisiología publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
66	Lessons in elementary physiology, London, 1866 [Lecciones de fisiología elemental]	Thomas Henry Huxley	Libro	Venancio G. Manrique
67	[Curiosidades científicas. De la asfixia]	s/i	s/i	César C. Guzmán
68	Histoire d'une bouchée de pain. Lettres à une petite fille sur la vie de l'homme et des animaux, Paris, 1840 [Historia de un bocado de pan]	Jean Macé	Libro	Rafael Pombo
69	Les serviteurs de l'estomac: pour faire suite à l'histoire d'une bouchée de pain, Paris, 1875 [Los sirvientes del estómago]	Jean Macé	Libro	Rafael Pombo
70	[Tenemos dos cerebros]		Artículo de revista	Rafael Pombo
71	Health and Education [Sanidad y educación]	D. N. Kinsman	s/i	s/i
72	[Nociones de higiene]	El jourdan	Artículo de revista	s/i

Anexo 5. Lecciones de geografía publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
73	La terre. Lectures et leçons pour tous, Paris, 1865 [La tierra. Lecciones elementales sobre la física del globo]	Jean Henri Fabre	Libro	César C. Guzmán Martín Lleras
74	Géographie physique comparée considérée dans ses rapports avec l'histoire de l'humanité, Paris, 1888 [La tierra y el hombre o la geografía física considerada en sus relaciones con la historia de la humanidad]	Arnol Guyot	Libro	César C. Guzmán
75	[La erupción de un volcán]	Malte-Brun	Artículo de revista	s/i
76	Cosmos. Essai d'une description physique du monde, [Introducción de cosmos o descripción física del mundo]	Alexandre de Humboldt	Libro	Francisco Díaz Quintero
77	Our place among Infinities « The past and future of our earth », Nueva York, 1881 [El pasado y el porvenir de nuestro globo]	Richard Anthony Proctor	Artículo de revista	Rafael Pombo
78	Découvertes maritimes [Descubrimientos marítimos]	Louis Reybaud et F. Lacroix	Artículo de revista	s/i

Anexo 6. Lecciones de literatura y lengua materna publicadas en LEN¹⁰⁹

#	[Título de la obra]	Autor	Fuente	Traductor
79	[La Ilíada]	s/i	s/i	s/i
80	[El sueño de la Harpe]	Alexandre Abrant	s/i	s/i
81	[El cumpleaños de Juan Berro]	s/i	s/i	s/i

¹⁰⁹ Estas narraciones se clasifican como lecciones de literatura y lengua materna, porque se consideran textos literarios que tal vez se utilizaban para practicar la lectura.

Anexo 7. Lecciones de geología publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
82	The Applications of Geology to the Arts and Manufactures, London, 1865 [Lecciones de geología práctica]	David Thomas Ansted	Libro	Aurelio M. Arenas
83	Géologie élémentaire appliquée à l'agriculture et à l'industrie, Paris, 1838 [Geología elemental aplicada a la agricultura y a la industria]	Nérée Boubée	Libro	J. Ramón Vargas Antonio J. Salazar
84	[La geología moderna]	s/i	s/i	s/i

Anexo 8. Lecciones de comercio y economía publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
85	Petit manuel d'économie pratique, Paris, 1878 [Manual de economía práctica]	Maurice Block	Libro	Francisco Marulanda
86	Cours élémentaire d'économie sociale et industriel, Paris, 1871 [Economía social]	Louis-Charles Bonne	Libro	s/i

Anexo 9. Lecciones de cosmografía y astronomía publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
87	Le ciel. Lectures et leçons pour tous, Paris, 1867 [El cielo. Lecciones elementales de cosmografía]	Jean Henri Fabre	Libro	Tomás Cuenca Ricardo de la Parra
88	[Astronomía elemental]	s/i	s/i	Joaquín Esguerra

Anexo 10. Lecciones de matemáticas publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
89	[Curso elemental de cálculo oral]	s/i	s/i	Martín Lleras
90	[Colección de problemas sobre cuestiones de aritmética]	s/i	s/i	Manuel del Cristo Pareja

Anexo 11. Lecciones de historia publicadas en La Escuela Normal

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
91	[El mundo antes de Jesucristo]	Joseph-Epiphané Darras	Artículo de revista	s/i

Anexo 12. Lecciones de psicología publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
92	Cours de psychologie, Paris, 1838, [El sueño y los sueños o ensueños]	Heinrich Julius Ahrens	Libro	G. Lizarraga

Anexo 13. Lecciones de bellas artes publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
93	[El teatro]	s/i	s/i	s/i

Anexo 14. Lecciones de agricultura publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
94	La science agricole à l'école primaire, Paris, 1867 [La ciencia agrícola en la escuela primaria]	M. Georgin	Libro	s/i

Anexo 15. Lecciones de física publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
95	[Física. Lecturas para las escuelas]	Jean Henri Fabre	Libro	Tomás Cuenca

Anexo 16. Poemas publicados en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
96	Elegy Written in a Country Churchyard [Elegía escrita en un cementerio campestre]	Thomas Gray	Libro	s/i
97	Moïse sur le Nil [Moisés salvado de las aguas]	Victor Hugo	Libro	Andrés Bello
98	Le voyage, [El viaje]	Jean-Pierre Claris de Florian	Libro	Martín Lleras
99	Orillas del Pusa [Ad pusae aguas]	D. Ventura de la Vega	Libro	Samuel Bond
100	La guerre, [La guerra]	Louis Ratisbonne	Libro	Rafael Pombo
101	I remember, I remember	Thomas Hood	Libro	Rafael Pombo
102	Woodman, spare that tree	George Pope Morris	Libro	Rafael Pombo
103	[Tres palabras de fortaleza]	Schiller	Libro	Rafael Pombo
104	Ring out, wild bells, [Año Nuevo]	Tennyson	Libro	J.C. Zenea
105	[A la tierra, madre de todos]	Homero	Libro	Rafael Pombo
106	[Mi alma está triste hasta la muerte]	Mm E. de Presensée	s/i	Rafael Pombo
107	The builders, [Los obreros]	Longfellow	Libro	Rafael Pombo
108	The prairies [Las pampas del norte]	Bryant	Libro	Rafael Pombo
109	[La caída de Wolsey]	Shakespeare	Libro	Rafael Pombo

Anexo 17. Obras de carácter moral publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
110	[Realidades poéticas de la naturaleza]	s/i	s/i	s/i
111	[Una colmena]	s/i	s/i	s/i
112	[El hombre de los veinte oficios]	s/i	s/i	s/i
113	[Del poder de hábito y de los usos que podemos hacer de él]	s/i	Artículo de revista	s/i
114	[El maestro como hombre]	s/i	Artículo de revista	s/i
115	[Errar la vocación]	Paul Ansel Chadbourne	Artículo de revista	s/i
116	[La mente como productora]	s/i	Artículo de revista	s/i
117	[La cortesanía]	Sammler	Artículo de revista	s/i
118	[Cómo enseñar a tratar bien a los animales]	M de Saully	Artículo de revista	s/i
119	[La dignidad moral de la profesión pedagógica]	Channing	Artículo de revista	s/i
120	[La conversación]	Sammler	Artículo de revista	s/i

Anexo 18. Fábulas publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
121	A louange de la charité [La caridad]	Jean Racine	Libro	s/i

Anexo 19. Obras de carácter político publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
122	The federalist papers, United States, 1788 [El federalista. Artículos sobre la Constitución de los Estados Unidos]	Alexander Hamilton, James Madison, Jhon Jay	Libro	J. M. Cantillo

Anexo 20. Noticias varias publicadas en LEN

#	Título de la obra	Autor	Fuente	Traductor
123	Conjunto de noticias que se agruparon en un solo bloque	s/i	Artículo de revista	s/i